

Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

***“APROXIMACIÓN A LOS VALORES Y ESTILOS DE VIDA
DE LOS JÓVENES DE 13 Y 14 AÑOS DE LA PROVINCIA DE A CORUÑA”***

Santiago de Compostela 2008

Presentada por:
Santiago Penas Castro

Dirigida por:
Dr. D. Agustín Dosil Maceira.
Dra. D^a Olga Díaz Fernández.

A mis hijos, Marcos y Nicolás, porque su presencia ha sido el motivo que más me ha impulsado a lograr esta meta. A ellos irá dedicado mi esfuerzo y la promesa de seguir siempre adelante.

CONTENIDO

● AGRADECIMIENTOS.....	<i>Página</i> 9
● PRESENTACIÓN.....	11
● INTRODUCCIÓN.....	13

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL VALOR.....	19
1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE VALOR.....	19
1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES.....	24
1.3. LAS CLASIFICACIONES DE LOS VALORES Y SU JERARQUIZACIÓN.....	29
1.4. TEORÍAS ACERCA DE LA GÉNESIS DE LOS VALORES.....	38
1.4.1. INTRODUCCIÓN.....	38
1.4.2. LAS PRIMERAS TEORÍAS SOBRE LOS VALORES Y SU EDUCACIÓN.....	40
1.4.2.1. La teoría psicoanalítica de Freud.....	43
1.4.2.2. Génesis del juicio moral según Piaget.....	47
1.4.2.3. Etapas del desarrollo moral según Kohlberg.....	48
1.4.2.4. La teoría de Hoffman.....	52
1.4.2.5. Las etapas del desarrollo moral de Rawls.....	55
1.4.2.6. Los estadios del razonamiento prosocial de Eisenberg.....	57
1.4.2.7. El modelo de desarrollo moral de Gibbs.....	59
1.5. EL PAPEL DE LOS VALORES EN LA GÉNESIS DE LA PERSONALIDAD MORAL.....	59
2. PRINCIPALES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN Y PERSONALIZACIÓN EN VALORES.....	65
2.1. INTRODUCCIÓN.....	65
2.2. CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DE LOS VALORES.....	70
2.2.1. LA FAMILIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES.....	71
Familia y valores: conceptos básicos.....	71
Familia, valores y adaptación.....	73
Familia como escenario de construcción de valores.....	73
Dinámica intergeneracional y valores: abuelos, padres e hijos.....	75
Valores que los padres desean para sus hijos.....	76
La eficacia de la familia en la socialización de valores.....	77

Contexto familiar, escolar y social:	
¿Excluyentes o complementarios?.....	78
Mediadores intrafamiliares de la eficiencia de los padres	
en la socialización de valores.....	79
Educación familiar y desarrollo de valores.....	83
Reflexiones finales.....	86
2.2.2.LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES.....	87
La educación en valores en los procesos educativos actuales.....	90
Reforma educativa, transversalidad y aprendizaje cívico.....	92
Educación moral vs. Educación cívica.....	94
Escuela y conexión cívica.....	97
La significación de las materias transversales y	
su aportación a las construcción de valores.....	98
Algunas reflexiones acerca de	
la importancia de los temas transversales.....	102
2.2.3. LA IMPORTANCIA DE LOS AMIGOS O GRUPO DE IGUALES	
EN LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ADOLESCENCIA.....	105
La crisis de identidad del adolescente.....	106
Características de la personalidad en la adolescencia temprana.....	106
Un cambio en el desarrollo cognoscitivo:	
el despertar del pensamiento formal.....	108
La progresiva emancipación del ámbito familiar y	
el nuevo sentido de la amistad.....	109
¿Búsqueda de emancipación o creación de nuevas dependencias?.....	109
Los compañeros y amigos como grupo de apoyo psicológico.....	110
El grupo de iguales como referente moral. Actitudes	
características del periodo de la adolescencia.....	111
La moral y los valores vistos por los adolescentes.....	113
Manifestaciones, comportamientos y relaciones desconcertantes como	
fruto de la crisis de identidad y la confusión de roles...	115
Una clave fundamental: Comprensión, exigencia y	
“Educación en la confianza”.....	117
2.2.4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN:	
LA TELEVISIÓN Y LAS NUEVAS PANTALLAS.....	117
Contenidos morales de la programación televisiva y de la publicidad..	119
Contenidos televisivos y derechos de los niños.....	121
Publicidad televisiva y protección a la infancia.....	122
La influencia de la televisión sobre el desarrollo sociomoral.....	124
Los jóvenes y las nuevas tecnologías:	
el acceso a internet y los videojuegos.....	130
Los videojuegos y su dimensión socioeducativa.....	132
●Violencia.....	134
●Individualismo.....	135
●Adicción.....	136
●Sexismo.....	137

Para resumir.....	138
-------------------	-----

SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA

1. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	143
1.1.OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA.....	143
1.1.1. OBJETIVO GENERAL.....	143
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	143
1.1.3. HIPÓTESIS.....	143
1.1.4. METODOLOGÍA.....	144
1.2.INSTRUMENTO, MUESTRA Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	145
1.2.1. INSTRUMENTO.....	145
1.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	146
1.2.3. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	149
1.2.4. TRATAMIENTO INFORMÁTICO DE LOS DATOS.....	150
1.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	151
1.3.1. LOS JÓVENES Y LA FAMILIA.....	151
Dónde se dicen las cosas más importantes para la vida.....	151
Modelos de familia dominantes.....	153
Importancia de la familia: los hermanos.....	157
La disciplina familiar.....	159
Actitud de los jóvenes ante los estereotipos familiares.....	165
Actividades compartidas por la familia.....	169
La percepción de los roles familiares.....	177
Valoración de las cosas materiales.....	180
Resumen y conclusiones.....	186
1.3.2. LOS JÓVENES Y EL COLEGIO.....	189
Rendimiento escolar según el tutor y auto evaluación del alumno.....	189
Valoración de las calificaciones por parte de los padres.....	192
Tiempo dedicado a estudiar o hacer los deberes.....	193
Valoración del mundo escolar.....	195
Valoración del estudio.....	199
Valoración de las normas y el comportamiento personal.....	203
Valoración del buen comportamiento en clase.....	206
Valoración de las relaciones interpersonales.....	207
Resumen y conclusiones.....	210
1.3.3. LOS JÓVENES Y LOS AMIGOS O GRUPO DE IGUALES.....	213
Importancia del grupo de iguales.....	213
Espacios de interacción social.....	216
Los intercambios sociales.....	217

Resumen y conclusiones.....	222
1.3.4. LOS JÓVENES, EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE.....	223
Las actividades preferidas.....	223
Las actividades culturales y otras.....	229
Las actividades deportivas y el juego.....	240
Las actividades religiosas.....	248
La televisión.....	249
La hora de irse a dormir.....	254
La radio.....	255
Las nuevas tecnologías y otros artilugios.....	257
El espíritu de esfuerzo y el factor suerte.....	264
Resumen y conclusiones.....	267
2. JERARQUÍA DE VALORES Y DISCUSIÓN.....	275
3. TIPOLOGÍAS JUVENILES Y DISCUSIÓN.....	281
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	297
4.1. DISCUSIÓN.....	297
4.2. CONCLUSIONES GENERALES.....	306
4.3. DIFERENCIAS ENTRE LOS ALUMNOS DE E.S.O. Y LOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	311
5. CONCLUSIÓN FINAL.....	319
6. PROPUESTA EDUCATIVA.....	325
6.1. EN RELACIÓN A LA FAMILIA.....	325
6.2. EN RELACIÓN A LA ESCUELA Y GRUPO DE IGUALES.....	333
6.3. EN RELACIÓN A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.....	336
6.4. RECURSOS DE INTERÉS.....	337
6.4.1. BIBLIOGRAFÍA.....	337
6.4.2. PÁGINAS WEB.....	338
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	339
8. ANEXO.....	357
8.1. CUESTIONARIO DE VALORES Y ESTILOS DE VIDA.....	359

AGRADECIMIENTOS.

Al presentar este extenso trabajo, quiero expresar que no ha sido fácil conseguirlo, fueron necesarias grandes dosis de ahínco, lucha y deseo, pero sobre todo, apoyo. Por ello, es menester mostrar mi más profundo agradecimiento a quienes con su ayuda y comprensión me alentaron para lograr este gran objetivo:

•*En primer lugar, a los **Profesores Dr. D. Agustín Dosil Maceira y Dra. D^a Olga Díaz Fernández**, por su consejo, estímulo y confianza continua en el feliz término de la empresa de la cual este trabajo es el fruto final. Es para mi un honor poder contar con la labor de dirección de quienes admiro y respeto profundamente.*

•*Al **Profesor Dr. D. Eulogio Real Deus**, por su asesoramiento en el procesamiento de datos y en la aplicación de las pruebas estadísticas.*

•*A los alumnos, padres, profesores y equipos directivos de los Colegios que formaron parte del estudio, por su desinteresada participación y positiva colaboración.*

•*A mi gran compañero **Dr. D. Manuel Soutullo Couto**, por haber sabido escuchar y brindar ayuda cuando fue necesaria y porque gracias a su apoyo y consejo he logrado realizar una de mis más valiosas metas. Ahora, más que nunca, se acredita mi cariño, admiración y respeto.*

•*A **D^a M^a Jesús Blanco Guerra**, por su colaboración activa y desinteresada en el difícil y laborioso proceso de obtención de las opiniones de los sujetos objeto de este estudio.*

•*A mi esposa, por su comprensión y tolerancia.*

•*Y a todos los que de una u otra manera han hecho posible que este trabajo llegase a su conclusión. Quiero que comprendan que el objetivo logrado también es de ellos y que la fuerza que me ayudó a conseguirlo se aprovisionó, en todo momento, en su fiel apoyo y más que sobrada paciencia.*

PRESENTACIÓN:

El trabajo que presentamos a partir de estas líneas supone la culminación de un proyecto cuyo origen data de hace más de una década, en el programa de Doctorado “Educación para a Saúde”, dentro del cual se enmarca. El resultado del mismo ha supuesto un trabajo más ambicioso del esperado pues, fruto de la colaboración con D. Manuel Soutullo Couto, doctor en psicología, gran amigo y camarada de mi profesión docente, se han elaborado dos trabajos complementarios referidos al estudio de la población estudiantil de Educación Primaria, y a la de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, que en este momento nos ocupa.

En todo este tiempo y gracias al continuo interés, paciencia y aliento de quienes han adquirido la responsabilidad de dirigirlo, la idea ha ido tomando forma, convirtiéndose en una importante inquietud personal, así como en un reto profesional. Es posible que sin esta doble motivación el objetivo no se hubiese alcanzado. Por todo ello, es menester expresar mi mayor satisfacción ante la “obra terminada”.

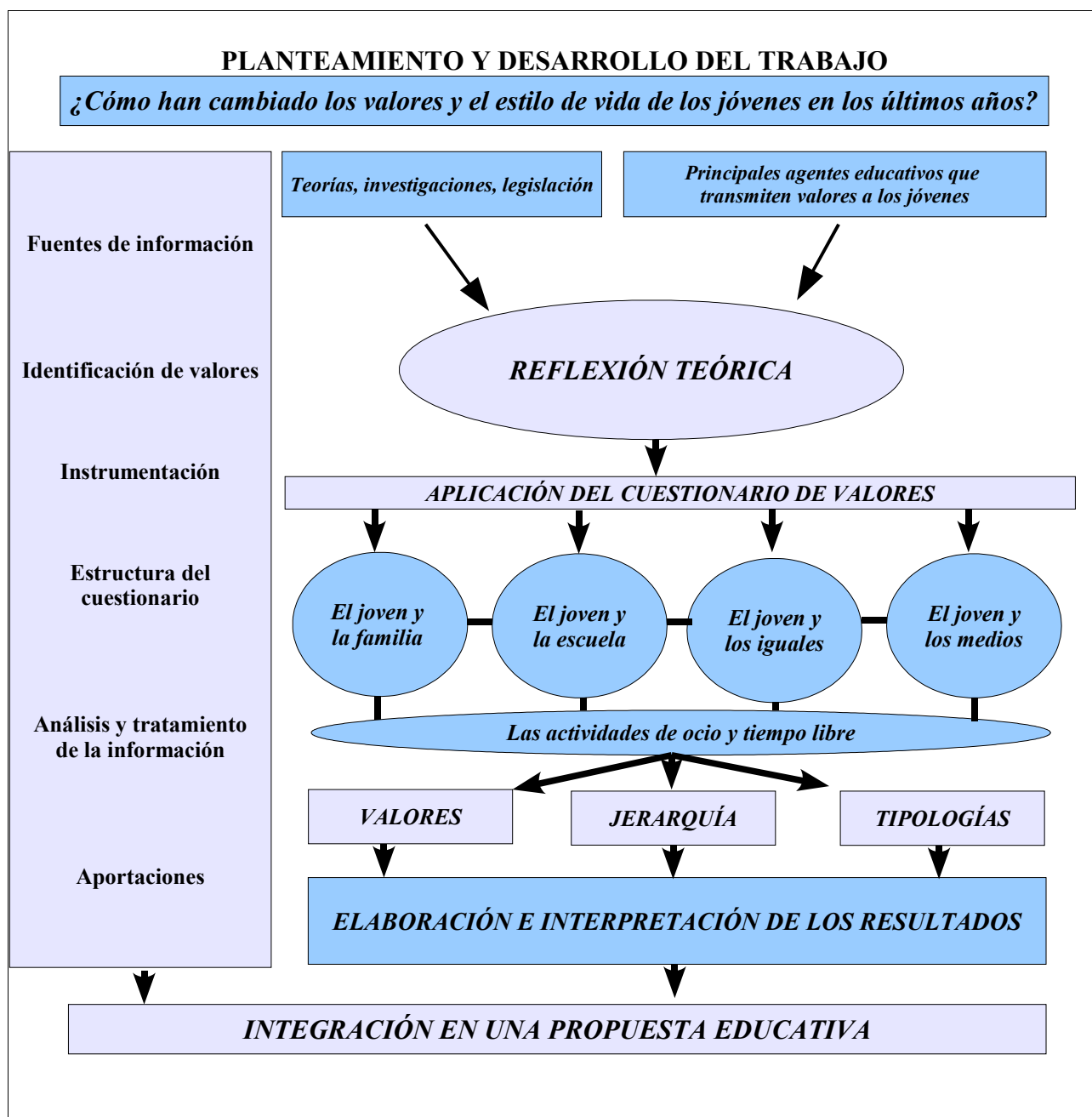
Tal como se representa en el diagrama elaborado a continuación, el estudio pretende responder a una cuestión: “¿Cómo han cambiado los valores y estilos de vida de los jóvenes en los últimos años?” Dado que en el entorno en el que se desenvuelven se producen continuos cambios, éstos tienen que evidenciarse en la manera de hacer las cosas, de analizar la realidad y de vivir de los individuos que los protagonizan. Partiendo de esta sencilla pregunta, el trabajo se ha estructurado en dos grandes bloques.

En la primera parte, de carácter eminentemente teórico y titulada “**Estado de la cuestión**”, se hace una revisión teórica entorno a la conceptualización del “valor” y del “desarrollo moral”, así como sobre el papel de la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación como principales agentes de socialización en valores.

En la segunda parte, titulada “**Parte empírica**”, se diseña y desarrolla una investigación en la que, partiendo de la formulación de unos objetivos e hipótesis, se elabora y aplica un cuestionario a una muestra representativa de alumnos/as, cuyas respuestas se introducen en un programa informático. La primera interpretación de los resultados se realiza de forma descriptiva, a modo de informe, de acuerdo con la estructura del cuestionario: familia, colegio, grupo de iguales y ocio y tiempo libre. Dentro de éste último se incluyen, entre otras alternativas de ocio actuales, la televisión y las nuevas pantallas. Después se procede a la aplicación de distintas técnicas estadísticas al conjunto de datos, de los que se extrae una jerarquía de los valores predominantes en el alumnado y se obtienen y comparan cuatro grandes grupos, de acuerdo con sus diferentes patrones de respuesta al cuestionario.

Finalmente, se elaboran unas conclusiones y se ofrecen algunas claves, como una propuesta educativa en relación con la familia, la escuela y los medios de comunicación. También se hace una breve referencia a las diferencias encontradas entre los resultados de este estudio, con sujetos de educación secundaria, y los obtenidos por Soutullo en un estudio de similares características con población de educación primaria.

A lo largo del texto, se incluyen una serie de gráficas, tablas de datos y esquemas cuya finalidad es clarificar e ilustrar la argumentación teórica, fundamentar las conclusiones extraídas y, en definitiva, facilitar la comprensión de la lectura.



Organigrama que representa la estructuración del presente trabajo

Confío en que las aportaciones realizadas ayuden a conocer un poco mejor a los jóvenes de este incipiente siglo XXI y le den un verdadero sentido a todos los esfuerzos invertidos en este proyecto. Si es así, habrá merecido realmente la pena.

Santiago de Compostela, enero de 2008.

Santiago Penas Castro

INTRODUCCIÓN:

Todos hemos hablado coloquialmente de los valores en algún momento pero, como veremos a lo largo de estas páginas, no va a resultar fácil realizar una definición concreta de una realidad tan compleja. Sobre los valores se ha hablado y escrito tanto, que es muy difícil no repetir lo que otros hayan dicho o escrito. Además, se trata de una cuestión tan amplia, que es casi imposible abarcarla en su totalidad. El término “valor” no es un vocablo unívoco, sino equívoco y polisémico, recibiendo una significación diferente según sea su aplicación a un campo concreto del saber o de la realidad. Además, a la hora de tratar este tema también se debe analizar el momento histórico en el que nos encontramos, dominado por el crecimiento y globalización de los sistemas de comunicación y por la modificación de las barreras de la distancia, la nacionalidad, la cultura, la ideología, etc., lo que genera la necesidad de replantearse la perspectiva tradicional con la que se analizaban los valores. Pese a todo, todos los autores que con él se han enfrentado desde la Grecia de Sócrates han dejado claro que se trata de un tema de estudio fundamental a la hora de plantearse la educación de los individuos como un medio para su formación como personas. Esta consideración podemos calificarla de normal, ya que desde una perspectiva filosófica, “valor” es lo que hace deseable al ser.

Pero incluso, basándonos únicamente en su etimología, el término “valor” procede del latín <<valere>>, es decir, “estar sano, valer”, identificándose así con la cualidad o conjunto de cualidades que hacen que una persona o cosa sea apreciada. Por ello podemos decir que si para el ser humano vale (y es, en consecuencia, un valor) aquello que desea y que busca en función de sus necesidades, inicialmente se puede destacar la íntima relación que existe entre “valor” y “proyecto de vida”. Es decir, entre lo que la persona es y de lo que esta sueña y quiere llegar a ser. De acuerdo con esto, podremos considerar que el concepto de valor y el de identidad personal serán dos realidades complementarias e inseparables.

En la actualidad, los múltiples y frenéticos cambios sociales, motivados unas veces por la mayor o menor influencia política y económica de los diferentes países, y otras por la omnipresencia de empresas multinacionales o por la globalización de los aspectos de la vida social, económica y política, han dado lugar a un sistema de valores cuyos principales determinantes son la competitividad y el individualismo. Además, avances tecnológicos como la televisión, transmiten los valores a través de un proceso de imposición manipulativo e irreflexivo que hace que suframos un proceso de internacionalización de estas características que influye radical y decisivamente en que los rasgos básicos de la identidad y de la voluntad de los seres humanos se dirijan, cada vez más, hacia el deseo y la búsqueda del “tener más” como base de la felicidad, considerándose como valores esenciales la rentabilidad, el dinero, el sentido de la propiedad y el consumo.

Esta tendencia “materialista” nos muestra sus consecuencias cotidianamente haciendo que ámbitos vitales como la familia, la escuela, el trabajo o el ocio, se presenten como “islas” cada vez más dispersas y sin solución de continuidad, frente a la antigua concepción de familia, vecindad, barrio, o pueblo. Las relaciones interpersonales tienden a establecerse en grupos más reducidos de individuos, a la vez que se observa una mayor preocupación por sí mismo y los suyos. Todo ello nos lleva a la transformación de las instituciones familiar y escolar y a la pérdida de su importancia socializadora.

Otras consecuencias las observamos en el deterioro ambiental indiscriminado, las reacciones xenófobas, el reparto injusto de la riqueza, los movimientos migratorios masivos desde los países más pobres, en los que se está dando una creciente escalada de conflictos bélicos, el aumento de la desconfianza los nuestros dirigentes políticos, etc.

Todos estos problemas, fruto de la desmitificación de los sistemas tradicionales de valores y normas y de la creación de nuevas pautas de comportamiento, claramente están influyendo en el deterioro de nuestra sociedad actual. Esto hace imperiosa la necesidad de que nos planteemos una serie de valores básicos, compartidos por todos y por encima de los diferentes códigos morales, sobre los que estructurar una convivencia intracultural en la que todos compartamos unos mínimos comunes.

En definitiva, se está definiendo la necesidad de una nueva visión del mundo. ¿Cómo afecta esto a nuestros jóvenes?

La familia, como primer núcleo de convivencia es uno de los principales contextos socioeducativos de valores. Cada familia tiene una determinada escala de valores que afecta a lo que hace en su tiempo libre, a la forma en cómo se gasta el dinero, a cómo se alimenta y viste, al modo de relacionarse de sus miembros, etc. Por tanto, la responsabilidad de sus integrantes en la construcción de valores parece ser grande, sin embargo ¿es eficaz en su misión o los valores de los hijos nada tienen que ver con los de sus padres? ¿Qué variables intrafamiliares inciden en esa eficacia? ¿Podrían desarrollarse pautas que ayudasen a la familia a tener éxito como educadores en valores?

Además de la familia como contexto fundamental en la socialización de los valores, existen otros contextos importantes en los que se transmiten valores: escuela, parroquia, lugares de ocio, asociaciones, televisión, amigos,... ¿Cuál es el peso de los mismos en el proceso de formación de la escala de valores de los jóvenes?

A medida que los sujetos crecen y se hacen más independientes, otros contextos serán más influyentes sobre ellos que la familia. ¿Existen demasiadas contradicciones entre los valores que se transmiten en unos y en otros o podría decirse que existe una tendencia hacia la complementariedad? Es posible que cada contexto se especialice en promover diferentes valores, existiendo cada vez mayor autonomía entre cada uno de ellos. Por ejemplo, la familia especializándose en valores de desarrollo personal y relacional, la escuela en valores de logro y eficacia, los amigos en valores de lealtad y compromiso, etc. ¿Cómo influyen unos en los otros?

Con respecto a la escuela, podemos decir que se encuentra ante una serie de retos importante: los alumnos y las alumnas reciben progresivamente una mayor y más diversa información a través de los medios de comunicación y sus conductas y sus valores están, con frecuencia, totalmente condicionados por elementos y experiencias ajenos al mundo escolar. Además, desde esas informaciones externas a la escuela, a menudo, se bombardea a los alumnos con alternativas para la felicidad que se les presentan como valores absolutos y que muchos educadores rechazamos por considerarlas alternativas interesadas, falsas y manipuladoras. Por ejemplo, la felicidad basada de forma prioritaria y casi exclusiva en el éxito, en la fama, en el consumo de marcas, en la eficacia o en el poder.

Actualmente la escuela no es autosuficiente en la transmisión de conocimientos, ya que la gran cantidad de información que los avances técnicos ponen a nuestra disposición, desborda totalmente sus posibilidades. Esta situación ha dado lugar a una desmitificación de la escuela como ámbito fundamental, junto con la familia, donde gestar los perfiles más sólidos de la personalidad.

Hay quienes llegan a afirmar que se ha anulado la función social de la escuela que queda relegada, y también con interrogantes, a una tarea exclusivamente informativa e instrumental. Pero esta actitud desmitificadora de la escuela en su sentido más tradicional, no debe significar la aceptación de la pérdida de su función social, sino la creencia radical de que la escuela debe

replantearse, con imaginación y con creatividad, sus nuevas funciones, centrándose más que en la transmisión de contenidos, en la preparación de los alumnos para la búsqueda y selección de los contenidos más adecuados.

Precisamente, porque los alumnos perciben y sienten fuera del ámbito escolar unas alternativas de existencia o de felicidad muy diferentes a las que en éste se promueven, es por lo que se hace aún más necesaria la presencia social de la escuela como lugar en el que esos mismos alumnos puedan encontrar la expresión de unas alternativas distintas, e incluso, a veces, opuestas a aquellas otras que agentes sociales como la publicidad o los medios de comunicación les puedan estar proponiendo.

Este planteamiento de alternativas de existencia y de felicidad desde la escuela es algo esencial de cara a la educación en los valores. Si los valores son considerados como el resultado de una elección libre, es necesario abrir lo más posible el campo de alternativas por las que optar, ampliando así los márgenes de la libertad y fortaleciendo la capacidad para saber elegir una opción acorde con nuestra forma de ser.

Es necesario que tanto la familia como la escuela ayuden a la formación de ciudadanos hábiles tanto para alcanzar objetivos personalmente significativos, como para lograr una sociedad en la que la significación personal aún sea posible. Por ello, la función social de la escuela o de la familia no debe limitarse únicamente a la presentación de alternativas, sino que debe comprometerse y apostar por algunas de ellas, sometiendo a las demás a un proceso de crítica razonada y objetiva para que los jóvenes, a lo largo del proceso educativo, elaboren sus propios criterios, fortalezcan su voluntad reflexiva y puedan elegir libremente aquello que más les interesa o que consideren más satisfactorio y gratificante para su proyecto de vida.

En este sentido, Victoria Camps (1996) afirma que cuando nos lamentamos de que nuestra sociedad carece de valores, queremos decir que el pragmatismo y el individualismo lo invaden todo hasta el punto de que ahogan cualquier otro tipo de motivación. Si hacerse ricos y vivir bien es el único objetivo de nuestros jóvenes, quizá será porque también ha acabado siéndolo de sus padres. El bienestar, sin duda, es el fin imperante. Pero el bienestar -lo sabemos de sobra- no se consigue sólo con dinero y propiedades. Los objetivos del deseo son también otros. Lo que ocurre es que la publicidad no les menciona o, si lo hace, los convierte en bienes de consumo adquiribles con dinero. La salud, la compañía, el amor, la inteligencia, el apoyo social, la seguridad, las ilusiones son bienes reconocidos, bienes que la educación ha de saber distinguir y salvar de la confusión en que los envuelve el imperativo del consumo y situarlos en el lugar que les corresponde. Es labor de la educación saber explicar el sentido que tienen, darles sentido, si carecen de él.

En este trabajo pretendemos acercarnos a las opiniones que tienen nuestros jóvenes sobre la mayoría de realidades que les rodean con el fin de aproximarnos a su sistema de valores y al influjo que sobre éste tienen las influencias familiares, la publicidad, las pautas educativas recibidas o las presiones de los iguales, teniendo en cuenta la afirmación de Max Horkheimer (1895-1973) que hace referencia a que toda noción debe ser contemplada como un fragmento de una verdad que lo involucra todo y en la cuál la noción alcanza su verdadero significado.

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL VALOR.

1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE VALOR.

Son muchas las definiciones de valor, que desde los distintos ámbitos del saber, se han propuesto a lo largo de los años. Unas explican los valores en términos de necesidades y conductas (Dewey, 1939; Woodruff, 1942), otras como actitudes (Smith, 1963), otras como modelos normativos (Jacob y Flink, 1962). Resultaría demasiado ambicioso por mi parte pretender abarcarlas, sobre todo debido al hecho de que todas hacen referencia a un campo de difícil delimitación, en el que los autores se solapan en muchos casos y, según el enfoque del que partan, pueden dar lugar a muchos y muy diferentes conceptos.

De todas formas, para una mejor comprensión de este concepto, comenzaremos haciendo una primera aproximación a las diferentes acepciones del término ya que, ante tal diversidad, ha surgido cierta mezcla de conceptos, en la que se confunden estructuras cognitivas como las normas, los intereses, las necesidades, las actitudes y los valores.

Como se ha comentado anteriormente, etimológicamente, el término “**valor**” procede del sustantivo latino *valor*, *valoris*, y éste, a su vez, del verbo latino *valere*, que significa “servir, valer para algo”.

En la psicología experimental, es “*Cada resultado de una medida*”.

Desde la perspectiva económica, supone “*precio*”.

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, el término valor cuenta con varias acepciones, siendo las más afines al tema que nos ocupa, las siguientes:

1) “Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar y deleite”.

2) “Cualidad que poseen algunas realidades consideradas bienes, por la cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto que son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”.

Relacionada con el término “valor”, también encontramos acepciones como “axiología”, “ética” o “moral”, definidas por el mismo Diccionario en los siguientes términos:

Axiología: Del francés *axiología*, y éste del griego $\alpha\chi\iota\omicron\sigma$, “digno, con valor”, y del francés *-logie*, *-logía*: “Teoría de los valores”.

Ética: Del latín *ethicus*, y este del griego $\eta\theta\iota\kappa\omicron\varsigma$, “Parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre”. // “Conjunto de normas morales que rigen la conducta humana”.

Moral: Del latín *mos*, *moris*, “perteneciente o relativo a las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o maldad”. // “Ciencia que trata del bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia”.

En este trabajo se utilizarán los términos ética y moral indistintamente, con el significado de “estudio de normas o reglas que regulan la conducta humana hacia los otros, en sus aspectos más

generales”.

A continuación, se seleccionan diferentes definiciones del término “valor” redactadas por distintos autores.

Dado que el estudio de los valores es tema de las filosofías e ideologías se trata de una materia **opinable** sobre la que se han desarrollado infinidad de definiciones y teorías.

Por lo mismo, y de acuerdo con Hernández (1991; reimp. 2002), consideramos que aunque no debería ser un tema de la ciencia ni de la técnica educativa, lo que ocurre es que ciencia y técnica no pueden ni deben desentenderse de las consideraciones y planteamientos ideológicos y, más aún, cuando se trata de algo que incide tan directamente en el ser humano como la educación en valores.

Teniendo en cuenta lo anterior, se han seleccionado las definiciones con mayor significatividad desde la perspectiva psicopedagógica que nos ocupa.

“Creencias o convicciones profundas sobre las cosas, los demás y nosotros mismos, que guían la existencia humana, en función de las cuales tomamos nuestras decisiones” (Ortega y Gasset, 1973).

“La perfección o dignidad real o irreal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades” (Marín Ibáñez, 1993).

“Cualidad o conjunto de cualidades que hacen que una persona o cosa sea apreciada” (González Radó, 2000).

“Son como ventanas abiertas al mundo que nos rodea a través de la cual, y solo a través de ella, observamos las cosas y los acontecimientos; los juzgamos o valoramos, también a los demás y a nosotros mismos. Es el conjunto de creencias básicas, el esqueleto o arquitectura que da sentido y coherencia a nuestra conducta” (Ortega y Míguez, 2001).

“Valores son opciones entre diversas maneras de actuar, que son manifestación de la jerarquía en la concepción del mundo que un sujeto o colectivo tiene” (Kluckhohn, 1951).

“Valores son un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar de una manera determinada; son creencias que prescriben el comportamiento humano” (Rokeach, 1973).

“Valores son característicos de la acción humana, en cuanto que esta última presupone la elección de determinadas opciones entre un conjunto de dilemas que configuran la existencia humana” (Parsons, 1951).

“Ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan” (Elxpuru y Medrano, 2001).

1.1.1. RASGOS DE LOS VALORES.

Si analizamos las definiciones de valor del apartado anterior, observaremos que se complementan entre sí, pudiendo destacar, inicialmente, algunos de los rasgos, característicos y esenciales, inherentes al concepto de valor:

Los valores son “*proyectos ideales*”.

El valor apunta siempre hacia algo que nos trasciende, que está más allá. Valor es aquello que hace a una cosa digna de ser apreciada, deseada y buscada; son, por tanto, ideales que siempre hacen referencia al ser humano y que éste tiende a convertir en realidades o existencias. Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca. La palabra “valor” ha adquirido un uso y un prestigio inusitados, especialmente cuando se habla de “crisis de valores” o de “cambios de valores”. Recordemos que nuestra Constitución se abre, en su artículo 1º, con una declaración de los valores en los que se inspira: <<España se constituye en un Estado social y democrático de derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político>>. Todo el edificio de nuestra Constitución se articula entorno a valores compartidos por la sociedad, más aún, por valores vigentes para todos los países, si bien con modalidades y matices que, en cada comunidad o momento histórico, adquieren un perfil singular.

Inicialmente es importante destacar la íntima relación que existe entre “*valor*” y “*proyecto de vida*”. Para el ser humano vale -y es, en consecuencia, un valor- aquello que desea y que busca en función de sus necesidades, es decir, en función de lo que es y de lo que sueña y quiere llegar a ser. Valores e identidad son, por tanto, dos realidades inseparables.

A partir de lo que la persona es -y, sobre todo, a partir de lo que la persona proyecta como su futuro deseable-, estima y asume, objetiva o subjetivamente, unos valores que le faciliten o le permitan la realización de su proyecto. De la misma forma, esa persona infravalorará o rechazará como valor lo que considere, también, objetiva o subjetivamente, como un obstáculo o inhibición al impulso de sus necesidades o sus deseos.

Si los rasgos básicos de la identidad y por tanto de la voluntad de un ser humano se dirigen como proyecto, por ejemplo, al deseo y a la búsqueda del “*tener más*” como base de la felicidad, se decantarán para él como valores claramente por encima de todo, **la rentabilidad, el dinero, el sentido de la propiedad y el consumo**. Por el contrario, serán objeto de su rechazo, o al menos se apreciarán como de segundo orden, el desprendimiento, la generosidad, la solidaridad o la comunicación de bienes.

Si, por el contrario, lo que se busca y se desea es el “*ser más*” en el encuentro y en la relación afectiva con el mundo y con las demás personas, si el horizonte de la felicidad humana está en el amor y en la búsqueda de la armonía y de la belleza, serán valores esenciales la **fraternidad, el encuentro y la comunicación interpersonal, la paz, la generosidad y el darse a los demás**. En consecuencia, se descartarán radicalmente como valores el individualismo, el egoísmo y la insolidaridad.

Si para mí la vida es inmovilismo; si la percibo como el paso implacable del tiempo, sin anhelo ni posibilidad de sorpresa, de transformación o de aventura, la alternativa de mis valores es clara: o bien aferrarme al **materialismo**, como única salida para mi felicidad, o bien emprender la **huida** mediante pócimas o por medio de soluciones para la evasión y el olvido.

Si, por el contrario, descubro y siento la vida como una apertura cotidiana y permanente hacia horizontes ilimitados y cuajados de posibilidades siempre nuevas; si para mí la vida es “darme ilusionado y sin reservas a sucesivos renacimientos”, entonces seré feliz en la medida en que me sienta protagonista y artesano de mi propia historia -de mi propio futuro-, y, por eso, siempre hallaré la fortaleza necesaria para valorar y para creer en la **esperanza**; y en la esperanza arrastraré tras de mí, como valores, **el esfuerzo, la confianza, la responsabilidad y hasta el sacrificio**, si fuese

necesario.

Por lo tanto, la clave de la selección personal e integradora de los valores está en el proyecto de autorrealización individual que cada ser humano hace de sí mismo y de su propia vida, hallándose en la respuesta que cada uno podamos dar a esta interrogante: **¿Cuál es el horizonte de mi felicidad?**

Felicidad, identidad, proyecto de vida, ideal, utopía y valores son, en consecuencia, realidades entramadas e inseparables.

Los valores son “opciones”.

Son elementos estructurales del conocimiento humano que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia en su interacción con los demás. Además, son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.

Los valores, como ya hemos afirmado, son la expresión de unos ideales o de unos deseos que habitan y se sostienen en la voluntad; de ahí que podamos definirlos también como el resultado de una opción libre y personal entre diversas formas de vivir o de actuar.

Son una opción clara hacia aquello que más nos interesa, y que implica, a su vez, el rechazo consciente de otras alternativas.

Esta concepción del valor, o de la escala de valores, como el resultado de una opción libre y personal, nos lleva al planteamiento de dos cuestiones fundamentales.

Optar significa **ser capaz de elegir un camino entre varios**; por lo tanto, la capacidad de opción se acrecienta en la medida en que al ser humano se le abren, como posibilidad, nuevas alternativas.

Pero, a la vez, optar es también **saber elegir el camino más coherente con aquello que se espera y se desea alcanzar como meta**, es arriesgarse a vivir y a comportarse de una forma determinada, renunciando a otras formas de vivir y de comportarse.

Los valores, en consecuencia, al ser unas opciones preferenciales, entran de lleno en la dinámica de la libertad y del riesgo, de la continua apertura a horizontes nuevos y del permanente discernimiento de aquellos horizontes que limitan la libertad y que enajenan o desvirtúan el destino elegido.

Y es precisamente en esa dinámica de la opción, como proceso preferencial, donde la educación y la presencia de los educadores desempeñan un papel muy importante.

Los valores son “creencias”.

Los valores -o virtudes- son creencias que se integran en la estructura del conocimiento. Son algo adquirido, requieren un aprendizaje basado en el conocimiento y la reflexión, hasta el punto de convertirse en hábito, algo querido por la voluntad y que acaba siendo, asimismo, objeto de deseo.

Los valores, como modos ideales de existencia por los que se opta y, consecuentemente, en los que se cree, pertenecen al ámbito de las creencias más arraigadas de la personalidad del ser humano y son, los impulsos y los referentes que prescriben el comportamiento o la forma de actuar de la persona consigo misma y en su medio.

Esta nueva dimensión de los valores como creencias nos aporta un elemento esencial en nuestro estudio: la fe y las creencias no son el resultado de la ceguera o de la irreflexión, sino todo lo contrario, **la fe y la fidelidad hacia lo que se cree se fundamentan y se solidifican en el conocimiento.**

Si los valores se transmiten a través de un proceso de imposición manipulativa e irreflexivo, pueden quedar aparentemente aceptados por la persona que los recibe -aceptación sumisa o inconsciente-, pero su presencia será sólo epidérmica, poco duradera, y no implicará modificación de la conducta.

Para que los valores arraiguen en la personalidad es imprescindible que se los presente y se los descubra a través de un **proceso dinámico de percepción, interiorización y análisis;** proceso del que se derivará, libre y conscientemente, la aceptación del valor como creencia, o su rechazo.

Conocimiento, reflexión, pensamiento, creencia y valores son, por lo tanto, elementos de una realidad que no se pueden aislar entre sí y que se entranan en el desarrollo de la dinámica de la conducta.

Los valores son “características de la acción humana”.

Desde la perspectiva moral, son el conjunto de normas empleadas para llevar a cabo una actividad o juicio. Los valores son intrínsecos a la acción humana y mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad. La vida de cada uno de nosotros se va a definir en función de los valores que elijamos. Decía Aristóteles que la causa final es la primera de las causas. Son los objetivos a los que tendemos, nuestras intenciones, los que determinan nuestra vida.

Los valores no son abstracciones o especulaciones espiritualistas y teóricas en las que la persona cree al margen o en paralelo con su experiencia cotidiana; tampoco son utopías irrealizables que, mientras duren como tales, justifican la existencia; **los valores son instrumentos o realidades motrices, referenciales y significativas para la vida.**

La persona que opta por un valor, o que comulga existencialmente con un sistema de valores concreto, intenta vivir y construir su presente y su futuro con arreglo a esos valores. Podríamos decir que esos valores vienen a ser como **el motor o el impulso permanente que dinamiza y orienta sus comportamientos y su conducta,** tanto consigo mismo como en sus relaciones con el mundo y con los demás.

Si hemos apostado por el amor, como proyecto de felicidad, buscaremos todas las ocasiones y pondremos todos nuestros esfuerzos para conseguir vivir la experiencia y la necesidad de sentirnos amados: seremos cariñosos, tiernos, amables, fieles y serviciales; nos resultará gozoso compartir lo que tenemos, aunque ello represente una renuncia, y hasta procuraremos mejorar nuestra propia identidad para atraer, con más intensidad, el afecto de las personas con las que compartimos la existencia.

Pero, además, esa opción por el amor nos llevará también a la necesidad de amar; a la necesidad de amarnos a nosotros mismos en un anhelo, positivamente ético, de excelencia y de perfección, y a la necesidad de amar a los demás dirigiendo nuestra conducta y nuestro comportamiento hacia gestos de entrega, de generosidad y de solidaridad. De esta forma, el deseo de amar y de ser amado, como valor, motivará y conformará nuestra personalidad y nuestra presencia en la realidad, y orientará nuestro actuar en el mundo con unos perfiles de acción muy concretos.

En esa misma línea, los valores son también un marco de referencia fundamental para la vida y para acción humanas, **constituyendo un sistema de interpretación y de atribución de significados a los hechos y a los acontecimientos que en cada circunstancia la vida nos ofrece.** Desde los valores se puede hacer una lectura crítica de todo lo que acontece y, en consecuencia, se orienta el comportamiento y la presencia original del ser humano en la historia, en el mundo y en la sociedad.

Si hemos convertido el amor, como anteriormente decíamos, en una de las opciones en las que fundamentar la existencia, repudiaremos la violencia y se alterarán todos nuestros sentidos ante la noticia de un posible conflicto bélico o de un atentado de cualquier signo; rechazaremos cualquier manifestación de marginación social; nos conmovirá la presencia de un mendigo o de una anciana abandonada; no soportaremos la injusticia y sentiremos la necesidad creciente de ser más solidarios, de denunciar el desamor y de comprometernos por un mundo y por una humanidad mucho más fraterna, un mundo donde la felicidad pueda llegar a ser una posibilidad real para todos. Y en esta circunstancia nunca veremos un límite o un impedimento para la acción en la dificultad o el riesgo que puede presentar la tarea, y será entonces cuando entendamos el sentido de expresiones como aquella del filósofo Fernando Savater (1991): "Si soñamos con volar es que vamos a volar, es que debemos volar".

Pero los valores, además de impulsos y motivaciones que rigen y orientan la conducta, el pensamiento y la acción humana, son realidades que poseen en sí mismas un alto grado de significación para la persona; los valores dotan de significado a las acciones experimentadas y a los hechos vividos; **los valores, cuando son el resultado de una opción libre vivida** en el presente, o en camino hacia el futuro, producen felicidad y son profundamente gratificantes.

1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES.

Para Max Scheler, en su libro *"El formalismo en la ética y la ética material de los valores"* (1916), aunque el sentimiento de valores tenga mucho de subjetivo, sobre todo en lo referente a gustos, los valores mismos son objetivos por más que varíe su interpretación en función de las épocas o grupos.

Fronzizi (1958; 1992, 5ª Ed.), al igual que Ortega y Míguez (2001), los describe como algo estable y permanente, objetivo y universal, pero también dinámico y cambiante, relativo y subjetivo. Para ellos, los valores no son algo absoluto e inamovible, por lo que podremos clasificar los valores según su forma (positivo, negativo, relativo, absoluto, determinado, indeterminado y subjetivamente determinado) o según su contenido (lógicos, éticos, estéticos) y su clasificación estará influida, además de por la razón, por los sentimientos y las experiencias vitales, de manera que cualquier actividad humana, incluida la científica, puede influir sobre esta.

Como vemos, existe tal complejidad que son inevitables, explícita o implícitamente, los debates axiológicos entre las diversas corrientes ideológicas.

El primer tema de debate lo plantearon las escuelas subjetivista, que identificaba el valor con el agrado, deseo, interés de un sujeto o colectivo hacia un objeto, y la objetivista, que consideraba que el valor existe por sí mismo, independientemente de los sujetos y de sus valoraciones reales o irreales. En la literatura se encuentran muestras de ambos enfoques, pero también existen posturas integradoras.

El hedonismo fue una corriente de pensamiento objetivista muy extendida que corrió paralela a la

filosofía de los antiguos griegos. Propugnaba la búsqueda del placer como único objetivo en toda actividad humana y fue adquiriendo gran intensidad en el siglo IV a. de J.C. con los *cirenaicos*, que explicaban el “arte de vivir” como la exaltación del disfrute de cada momento a través de los placeres sensoriales e intelectuales, y con los *epicúreos*, que identificaban el bien con el placer (hedoné) y el mal con el dolor, por lo que buscaban los placeres duraderos y la ausencia de dolor. Hacia finales del siglo XVII, la versión de Bentham (1748-1832), conocida como *utilitarismo*, explicaba que dos soberanos gobernaban el universo: el placer y el dolor. Para actuar con vistas a producir la máxima felicidad posible, uno está obligado a tomar en consideración el bien posible para el mayor número de personas. Ello podría significar la reducción del propio placer a favor de proporcionar dicha a los demás. Esta corriente volvió a adquirir auge a principios del siglo XIX, cuando John Stuart Mill (1806-1873) introdujo la idea de una distinción cualitativa entre los placeres superiores y los inferiores. Según Mill, era preciso diferenciar los placeres cualitativamente distintos antes de elegir una acción. Estos conceptos utilitaristas configuran la base de las posturas ideológicas adoptadas por los gobiernos dentro del marco del derecho y su propósito es proteger a los individuos tanto de las acciones de los otros como de las propias.

Sin embargo, en el siglo XVIII, Immanuel Kant (1724-1804) también hablaba de actuar según <<imperativos categóricos>> que constituyen la fuente de los principios y las acciones morales. Para este pensador actuar conforme a los sentimientos o emociones nunca es moralmente correcto. Partiendo de esta perspectiva, nuestras acciones deberían basarse en el sentido del deber y de la responsabilidad y en el hecho de que esa acción puede convertirse en un principio o ley universal. Max Scheler (1916), consideraba que los valores son objetivos, por que tienen valor y son valiosos en si mismos. Según este autor, decir que son subjetivos implicaría sostener que únicamente tendrían valor si nosotros queremos. Para él, aunque el sentimiento de los valores tenga un componente subjetivo, especialmente los del gusto, los valores no son sensaciones subjetivas que varían de un individuo a otro o de una época a otra.

Frondizi (1958; 1992), Ortega y Gasset (1973) y Marín Ibáñez (1976) defendían la existencia de una doble naturaleza -objetiva y subjetiva- en los valores, existiendo una mayor y menor carga de una u otra en todos los valores. Estos autores definen los valores como realidades objetivas y subjetivas a la vez, sin caer en ninguno de los extremos. Cada persona valora (subjetivismo) las cualidades de los objetos (objetivismo) y esta valoración se da en un contexto o situación que afecta tanto a la persona que valora como al objeto valorado.

De acuerdo con esto, Frondizi (1958; 1992) conceptualiza los valores como “cualidades culturales” y afirma que dependiendo de la situación en la que se halle el sujeto éste los considerará en un estatus más o menos alto, dándoles la importancia pertinente. A su vez, un conflicto de valores nunca se presentará entre dos valores determinados sino en un fondo axiológico en los que otros valores influirán y condicionarán la resolución de tal conflicto.

La existencia de diferentes puntos de vista es propia del ser humano y según Marín Ibáñez (1993) “el hecho de que haya cambios de perspectiva en la captación de valores no implica el sinsentido de estos. Somos nosotros los que cambiamos estimando o realizando determinados ámbitos axiológicos con descuido y desdén de otros. Es pues en las condiciones del sujeto valorante donde hay que analizar las variadas relaciones que se establecen con el mundo axiológico”.

Un mismo valor puede tener diversas formas culturales de manifestarse o expresarse.

Marín Ibáñez (1985, 1990b) tratando de superar estas divergencias afirma que en todo juicio de valor encontraremos una doble referencia: por un lado, las preferencias del sujeto y, por el otro, el rango y dignidad de lo preferido.

En lo que parece que no existen demasiadas dudas es en la aceptación de las siguientes cualidades como algo común a todos los sistemas de valores:

Los valores tienen carácter sociocultural.

Las normas sociales aparecen definidas como “pautas de conducta y de valores reconocidos en determinados grupos en forma de prescripciones normalmente no escritas, que desencadenan expectativas de comportamiento y contribuyen a generar un sentimiento de seguridad y la orientación y liberación de temores y recelos” (Diccionario de Psicología e Educación -1999-).

Las normas son propias de cada sociedad, nos vienen impuestas, y los individuos las asumimos mediante un proceso de aprendizaje social. Son el conjunto de comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación. Con respecto a esto, podemos referirnos a las normas jurídicas, que son un área en la que se plasman los valores tanto en sus enunciados como en sus disposiciones ofreciéndonos una ordenación jerárquica de las acciones e integrándolas dentro del “orden jurídico”. Algunos autores como Stenberg (1992 en Gimeno, 1999) hablan de poder ejecutivo, legislativo y judicial en la familia, pidiendo prestados términos jurídicos, haciendo referencia a la aplicación de reglas en la familia. El poder legislativo se encarga de **enunciar normas**, el poder judicial determina si ha habido incumplimiento de las mismas, y el poder ejecutivo es quien se encarga de que las normas se cumplan.

Cada sociedad posee su propio sistema de valores e ideales, en el cual se anclan sus conocimientos, técnicas, actitudes, etc. En todo este entramado, el sistema sociocultural se perfila como el antecedente fundamental del sistema de valores. Tendremos que acercarnos a las claves que definen los espacios culturales actuales, para adentrarnos en el análisis, en profundidad, de los valores de la sociedad.

Un riesgo que corren los estudiosos de los valores es que, de forma más o menos espontánea, tomen su propio modelo sociocultural como referencia para interpretar y estudiar los modelos de otras culturas o grupos sociales.

Para Ortega y Míguez (2001) la defensa cerrada de una cultura, desde una concepción estática de la misma, es una postura errónea ya que supondría considerar la superioridad de una cultura sobre otra, cuando está clara la no existencia de una cultura perfecta. Es necesario partir del respeto incondicional y acrítico de la idiosincrasia de cada grupo social, para que podamos plantearnos una comprensión científica del mismo. Ahora bien, ese respeto incondicional hacia las peculiaridades culturales, no puede llevarnos a justificar conductas aberrantes ¿qué es más lícito? amputar la mano al ladrón o someterlo a reeducación; sacrificar al primogénito si es niña o potenciar la incorporación de la mujer al mundo laboral. Los ejemplos anteriores dan pie a la afirmación de que en nuestra sociedad de la comunicación es necesario, cada vez más, la apertura hacia todas las realizaciones culturales siempre que colaboren en el enriquecimiento de la persona en algún sentido.

Por todo esto es por lo que se suele hablar de “educación integral” y no reducida sólo a algunos aspectos.

En las sociedades primitivas la escuela era el ámbito de la tribu, donde los contenidos de aprendizaje eran pocos. En la medida en que las sociedades se hacen más complejas, se multiplican las funciones y aumentan los aprendizajes culturales no siendo posible pensar en ningún tipo de progreso sin contar con la educación. Una educación que partiendo de los postulados del

“aprendizaje significativo” de Ausubel (1968) ha pasado de tener como preocupación (“histórica”) al intelecto -“lo instruccional”- dándole en la actualidad igual importancia a aquellos aspectos relacionados con la adaptación personal o social.

Así, autores como Eson (1978), incluyen en sus manuales sobre educación, temas relacionados con el desarrollo de valores morales o aspectos referidos a la adaptación personal y social.

Los valores tienen carácter cotidiano.

Los valores no son exclusivos de un determinado grupo de personas ni están vinculados necesariamente a grandes proyectos o realizaciones personales, se dan en todas las personas en tanto que somos seres de valores.

Las actitudes son una expresión de esa cotidianidad ya que muestran “una predisposición relativamente estable de la conducta que resulta a la vez de la experiencia individual y de la integración de los modelos sociales, culturales y morales del grupo” (Diccionario de Psicología e Educación -1999-).

Las actitudes hacen referencia, como vemos, a la conducta individual. Aristóteles, cuando hablaba de virtudes morales como la amistad, la honradez, la justicia o la valentía, sugería que los individuos podían optar por una línea de acción considerando los extremos de dos acciones o actitudes; por ejemplo: la honestidad y la deshonestidad; la valentía y la cobardía; el trabajo esforzado y la pereza; etc. Al tomar en cuenta los dos extremos, los individuos podrían llegar a entender cuál era la línea de acción correcta situándose justo en el lugar intermedio. Es el individuo el que decide cómo comportarse, buscando, o no, la coherencia entre sus criterios personales y las normas y principios sociales.

Cid y otros (2001), consideran las actitudes como más globales y difusas (afectan a la dimensión afectiva de la persona), al tiempo que a las normas como más concretas y puntuales (se refieren al comportamiento humano). Los valores, como criterios o juicios universales, están presentes en la sociedad y orientan las normas, actitudes, opiniones y conductas de las personas. Representan el fundamento de las normas por las que la sociedad se rige, y sobre todo, la base a partir de la cuál los distintos grupos sociales aceptan o rechazan determinadas actitudes o comportamientos. Reducir la moral al ámbito de las actitudes y normas supondría no dar el paso hacia lo que Kohlberg denominaba “nivel posconvencional” en el que el individuo es capaz de diferenciar las normas comunitarias, convencionales, de los principios universales, que le permiten criticar, incluso, las normas de su comunidad.

Es imposible entender la formación de la persona sin tener en cuenta su apropiación de valores. Ortega y Míguez (2001) destacan la importancia de la desmitificación del valor en todos los campos y en especial en el de la pedagogía, como medio de alejarse de modelos “fantásticos” y acudir a modelos “humanos” conectados con las necesidades y aspiraciones de todas las personas.

Los valores tienen carácter dual, mostrando siempre dos polos.

A cada valor le corresponde un antivalor, dando lugar a una unidad dialéctica de contrarios, por ejemplo, confianza-desconfianza, altruismo-egoísmo. Pero los valores positivos y los negativos, lejos de ser complementarios los unos de los otros, tienen existencia por sí mismos, es decir, los valores negativos no solo suponen la ausencia de sus correspondientes positivos, sino que tienen su propia representación actitudinal y comportamental con significación positiva o negativa para la dignidad humana. Cada valor tiene su contrario o “contravalor”, que suscita tantas respuestas como

los valores en si. Tanta repulsión la fealdad como atracción la belleza. Tanto aplauso la justicia como repulsa la injusticia.

Los valores se pueden ordenar jerárquicamente.

Existe una escala, rango o jerarquía de valores: existen valores superiores a otros, que muchas veces se deben sacrificar en aras de los primeros.

Desde siempre, una de las perspectivas de la filosofía ha sido la centrada en el alcance y la significación de los valores, la axiología. La encontramos a lo largo de toda la historia del pensamiento, pero Max Scheler (1916) la ha tratado de forma específica. De hecho, la axiología es una teoría metafísica y moral que se ocupa de la investigación de la naturaleza de los valores así como de su encardinación con el pensamiento y el comportamiento humano, estableciendo una jerarquía entre los diversos tipos de valores y tratando de fijar los criterios para esa diferenciación. Parsons (1951) y Kluckhohn (1951) coincidían al afirmar que cada individuo o colectivo tiene una concepción jerárquica del mundo, que se manifiesta en sus diversas maneras de actuar. Para Kohlberg (1984) siempre es deseable que el individuo alcance una etapa superior y para ello establece una jerarquía del razonamiento moral.

Pero las tablas, o jerarquías de valores fluctúan y cambian en función del contexto y del momento; en palabras de Frondizi (1958, 1992) “es más fácil afirmar la existencia de un orden jerárquico que señalar concretamente cuál es ese orden o indicar criterios válidos que permitan establecerlo”. En España, Martín (1991), Musitu y Molpeceres (1992), García y Ramírez (1995) y Orizo (1996) se centraron en las jerarquías de valores que se desarrollan dentro de las familias y todos ellos, aunque con algunas diferencias en la escala de preferencias (que parece verse afectada por variables como el nivel socioeconómico, la cultura, la edad o nivel de estudios de los padres, la edad y el sexo de los hijos, etc.), coinciden en unos valores generales que toda familia pretende desarrollar en sus hijos. Tener conciencia de una jerarquía de valores es la base para que una persona actúe de acuerdo con ella y, ante una situación de conflicto, opte por el superior. Pese a todo, debemos tener en cuenta que muchas veces, dar prioridad a un valor, no siempre indica que actuemos de acuerdo con él.

Íntimamente relacionada con la jerarquía de valores, y con su polaridad, se encuentra la “gradación” de los mismos, que se refiere a que, ante el mismo valor, unos individuos pueden incliarse más hacia el polo positivo del mismo y otros hacia el negativo.

Conclusión final.

Después de todo lo expuesto, podemos establecer una serie de características comunes a todos los valores:

- Durabilidad:** Los valores se reflejan en el paso del tiempo, son los que permanecen constantes.
- Integridad:** Los valores son una abstracción íntegra en si misma.
- Flexibilidad:** Los valores se adaptan dependiendo del tiempo y las necesidades.
- Dinamismo:** Consecuentemente relacionada con la anterior, los valores pueden ser transformados o modificados dependiendo la época.
- Satisfacción:** Surgirá siempre que las personas pongan en practica algún valor, podemos considerarla como una forma de recompensa.
- Polaridad:** Todos lo valores podrán ser buenos o malos, dependiendo de como sean aplicados a la

vida (si alguien se excede de caritativo, puede estar en problemas por estar fomentando su propia ruina económica).

- Jerarquía:** En todas las sociedades, algunos valores tienen más peso e importancia que otros.

- Trascendencia:** Por lo general los valores son transmitidos de generación a generación.

- Aplicabilidad:** En este punto podemos mencionar que los valores los podemos aplicar a cada una de las situaciones de nuestra vida cotidiana y de esta manera nos retroalimentamos para darle un verdadero significado al uso de estos.

- Complejidad:** Las personas debe utilizar su criterio para utilizar estas herramientas tan importantes.

1.3. LAS CLASIFICACIONES DE LOS VALORES Y SU JERARQUIZACIÓN.

Como ya se ha comentado los valores admiten múltiples clasificaciones. Según su forma, pueden ser positivos, negativos, relativos, absolutos, determinados, indeterminados y subjetivamente determinados. Según su contenido podemos hablar de valores lógicos, éticos, estéticos...

Además todas las clasificaciones estarán influidas, además de por la razón, por los sentimientos y las experiencias vitales, de manera que cualquier actividad humana, incluida la científica, puede influir sobre esta.

En este apartado haremos una revisión acerca de algunas de las diferentes clasificaciones de los valores, que se han hecho en el transcurso del tiempo, y veremos nuevamente la dificultad que implica el tratar de ponerse de acuerdo (si es que ese fuera uno de los objetivos de algún interesado) en lo que se ha dado en denominar jerarquía de valores.

Clasificaciones de los valores.

Iniciaremos entonces diciendo que, de acuerdo con Ortega y Mínguez (2001), los valores se clasifican en:

- VALORES VITALES.** Los seres humanos y animales, tienen instintos de conservación y de supervivencia. Se preocupan de la salud o la enfermedad, se habla de malestar o bienestar; son esenciales para todo ser humano acrecentar, proteger y cuidar de su vida, lo esencial de los valores vitales es la protección de la vida.

- VALORES ECONÓMICOS.** Los aspectos económicos están presentes cuando se refieren a la abundancia o la escasez, cuando se habla de caro o barato. La esencia del valor económico es la búsqueda de la seguridad.

- VALORES INTELECTUALES.** Verdad o falsedad, certeza o probabilidad, subjetividad u objetividad, son valores que tienen que ver con el aspecto intelectual del análisis de los valores; es decir, cuando se busca comprender la realidad que nos circunda o lo que somos. La esencia del valor intelectual es la búsqueda de la verdad.

- VALORES ESTÉTICOS.** Belleza o fealdad, agrado o desagrado hacia las manifestaciones artísticas, contiene dos dimensiones: la del creador y la del espectador. La esencia del valor estético es la búsqueda de la belleza.

- VALORES ÉTICOS.** Justo o injusto, honesto o deshonesto, respeto a uno mismo y a los demás o agresión, supone la realización de lo ético a fin de entender la vida en función de derechos y obligaciones. Lo esencial del valor ético es la búsqueda del bien.

- VALORES SOCIALES.** Democracia o tiranía, soledad o convivencia, egoísmo o solidaridad. Los valores son una realidad de la existencia y se hace la clasificación para entenderlos entremezclándose con la realidad cotidiana. Constituyen las intenciones de los actos humanos, haciendo juicios de valor al elegirlos. Estos no son solamente un contenido, sino un proceso de realización y búsqueda cotidiana.

Esta clasificación de valores, con los valores ya mencionados de respeto, tolerancia y solidaridad, será la que nos servirá referencia en este trabajo de tesis.

Continuando con otras clasificaciones de los valores, García Guzmán, en su libro " Educación y Valores en España" (2002) propone la siguiente clasificación:

- VALORES INSTRUMENTALES.** Son aquellos que sirven de medio para alcanzar otros valores superiores.

- VALORES VITALES.** Se refieren a la instalación del sujeto en el mundo y a su relación placentera con el entorno.

- VALORES SOCIALES.** Son los que tienen que ver con las normas de convivencia entre las personas y sus relaciones con ellas.

- VALORES ESTÉTICOS.** Se refieren a la creación de lo bello o su simple contemplación.

- VALORES COGNOSCITIVOS.** Tienen que ver fundamentalmente con el conocimiento de la realidad y de las leyes que organizan esa realidad tanto externa como internamente.

- VALORES MORALES.** Son aquellos que presentan una bondad o maldad intrínseca; siendo en el fondo, los que impregnan toda la escala de valores en un sentido, pues todas las preferencias se hacen sobre la base de que se consideran "buenas" para el sujeto o la colectividad o "justos" y aparecen como "derechos" o "deberes", siendo la elección entre los polos axiológicos la esencia de la "libertad".

Esta última categoría parece ser la que abarca o está en la raíz de todas las escalas de valores de que se ha hablado en las últimas décadas. Es decir, los valores morales han dado la pauta para diversas escalas de valores y, de manera general, cuando hablamos de valores en la esfera educativa casi nadie dudará que estamos hablando de valores morales y no de valores de la bolsa o valores económicos

También Domínguez (2004), propone la siguiente clasificación:

- VALORES CORPORALES.** Salud, fortaleza, alimentación equilibrada, higiene, desarrollo de la psicomotricidad, ejercicio físico, etc.

- VALORES SENSORIALES Y SENSUALES.** Placer, agrado, valores gustativos, olfativos, visuales, auditivos, sexuales.

- VALORES DESIDERATIVOS.** Deseabilidad; aquí menciona que la educación de la dimensión desiderativa supone una distinción clara de lo que debe ser deseado o indeseado y una jerarquía de preferencias para optar cuando los valores deseables son incompatibles entre sí.

- VALORES EMOCIONALES.** Alegría, amistad, aprecio, satisfacción, confianza, afectos, sentimientos y actitudes sentimentales hacia nosotros mismos, hacia los más próximos y hacia todos los seres humanos.

- VALORES ESTÉTICOS.** Belleza, deleite estético, cultivo de las capacidades estéticas, etc.

- VALORES SOCIO-AFECTIVOS.** Empatía, amor, amistad, aprecio, comprensión, afectos, sentimientos y actitudes sentimentales.

- VALORES MORALES O ÉTICOS.** Libertad, autonomía, igualdad, solidaridad, justicia, reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales, conciencia moral, reciprocidad.

- VALORES SOCIO-POLÍTICOS.** Democracia, reconocimiento de los derechos fundamentales, reconocimiento de los derechos económicos y sociales, paz.

- VALORES TÉCNICO-PRODUCTIVOS.** Utilidad, eficacia, eficiencia, etc.

Rokeach (1973) consideraba que los valores son “creencias duraderas acerca de formas específicas de conducta o estados finales de existencia que son personal y socialmente preferibles” y los clasificaba en dos categorías, dependientes del nivel de abstracción de las metas o estados finales a las que hacen referencia. Así, establece **dos categorías**:

- VALORES INSTRUMENTALES:** Hacen referencia a comportamientos deseados y engloban a los **valores de competencia personal** (son más generales y se transforman en modos de conducta deseables y que mejoran la autoestima del sujeto): inteligencia, capacidad, racionalidad, curiosidad, imaginación, y a los **valores morales** (más individuales que los anteriores, su no consecución provoca sentimientos de culpa): honestidad, responsabilidad, cariño).

- VALORES FINALES O TERMINALES:** Representan fines o metas generales y reflejan los modos ideales de existencia por lo que generan autoconcepciones más significativas y persistentes en el sistema cognitivo de los individuos. Este autor los subdivide en **valores personales** (que describen las metas más beneficiosas para el individuo): felicidad, armonía interior, satisfacción con la tarea realizada, y en **valores sociales** (que representan estados deseados dentro del ámbito relacional del individuo): seguridad familiar, paz, igualdad, justicia.

Schwartz y Bilsky (1987, 1990) desarrollaron un modelo teórico que conceptualiza los valores como metas u objetivos de carácter general y ordenados según su importancia subjetiva, que permanecen estables a través de las distintas situaciones guiando la conducta de los seres humanos. Según estos autores, el sistema de valores personales se estructura entorno a las relaciones establecidas entre diez motivaciones básicas o “dominios de valor” y las necesidades que estas provocan en los individuos (autodirección-necesidad de control del medio; estimulación-necesidad de estimulación para mantener un nivel óptimo de activación; hedonismo-necesidades orgánicas y placer asociado a su satisfacción; logro- necesidad de competencia para obtener recursos y aprobación social; poder -social-necesidad individual de dominio, control y mejora de estatus; seguridad-exigencias básicas de supervivencia individual y social; conformidad-inhibición de tendencias personales potencialmente disruptivas para el buen funcionamiento del grupo; tradición-

expresión de solidaridad y singularidad grupal; benevolencia-necesidad de interacción positiva y de afiliación para promover el bien del grupo y universalismo-necesidad de supervivencia de sujetos y grupos cuando los recursos de los que depende la vida son escasos y compartidos). De acuerdo con estas relaciones clasifican los valores en los siguientes términos:

- VALORES DECLARATIVOS: implican juicio o pensamiento.
- VALORES AFECTIVOS: suponen, además una actitud o sentimiento.
- VALORES CONATIVOS: además de lo anterior, implican una acción o hábito.

Scheler 1916 también hizo una tipología de valores.

- VALORES DE LO AGRADABLE.
- VALORES DE LO DESAGRADABLE.
- VALORES VITALES.
- VALORES ESPIRITUALES: lo bello, lo feo, lo justo, lo injusto y valores del conocimiento puro de la verdad
- VALORES RELIGIOSOS: lo santo y lo profano.

Fronzizi (1958, 92) los dividía en tres tipos:

- VALORES INFERIORES: económicos y afectivos.
- VALORES INTERMEDIOS: intelectuales y estéticos.
- VALORES SUPERIORES: morales y espirituales.

Marín Ibáñez (1990b) plantea una clasificación de los valores que él mismo califica como “flexible” pudiendo ser modificada dependiendo de las necesidades de cada persona. De hecho la que planteó en 1976, difiere bastante de esta última.

- VALORES CORPORALES: Afectan directamente a la estructura biológica humana y su carencia podría llevar al debilitamiento o muerte del ser humano (salud, alimentación, aseo, deporte,...).
- VALORES AFECTIVOS: Aquellos relacionados con los sentimientos, emociones, pasiones

(amor, cariño, ...).

- **VALORES INDIVIDUALES:** Se refieren a la individualidad y singularidad de las personas, así como a su independencia o autonomía respecto de las instituciones (conciencia, intimidad, autonomía,...).

- **VALORES INTELECTUALES:** Se relacionan con el raciocinio humano (conocimiento, reflexión, sabiduría, información,...) o con sus consecuencias (ciencia, investigación, creatividad,...).

- **VALORES MORALES:** Hacen referencia a la consideración de la bondad o maldad de las acciones humanas, tanto individuales como colectivas (justicia, honradez, tolerancia, verdad, ...).

- **VALORES SOCIALES:** Son los que afectan a las relaciones humanas y se relacionan con los valores afectivos (leyes, diálogo, amistad, familia, bien común, ...).

- **VALORES ECOLÓGICOS:** Se relacionan con el medio natural (reciclado, consumo de agua, respeto a los animales,...).

- **VALORES INSTRUMENTALES:** Más medios que fines, se consideran tanto por los resultados y beneficios que aportan como por el proceso realizado para ello (medicinas, vivienda, tecnología, moda,...).

- **VALORES RELIGIOSOS:** Son los que afectan a la fe (Dios, religión).

Jerarquización de los valores.

Hasta aquí algunas de las diversas clasificaciones de los valores, unas tradicionales y otras más modernas. Todas ellas nos dan una idea de la complejidad del tema de los valores.

Esta complejidad no hace otra cosa que aumentar cuando hacemos referencia a su nivel jerárquico, por lo que nos ceñiremos únicamente a las explicaciones de Gervilla, Maslow y Hernández.

Comenzaremos por las explicaciones de Gervilla (1991, 1993b), que elabora un modelo axiológico de educación integral basado en la correspondencia entre los aspectos personales y los valores.

Para este autor la persona, como ser vivo, tiende a los valores corporales o biológicos pues son los más urgentes y necesarios. Sin estos, sería imposible desarrollar los demás.

Después de estos, las personas tenderían hacia los valores intelectuales. Primero como valores afectivos y luego como valores estéticos. Los valores afectivos se plasman en la mayoría de los casos, a través de los estéticos, pues el ser y su expresión son indisolubles. Surge así el arte, como muestra de los afectos, la creatividad, la singularidad y la capacidad de apertura de las personas.

De la singularidad del individuo, emergerán los valores individuales y, a partir de la discrepancia entre estos y los valores sociales, surgirán los valores morales, que influirán en la apertura de los sujetos a sus semejantes y a la naturaleza, surgiendo así los valores ecológicos e instrumentales.

Finalmente, surgirán los valores religiosos, relacionados con la trascendencia y autoconocimiento humanos.

Este modelo se plasma en el cuadro de la página siguiente:

<i>Clasificación de valores de Gervilla (1993b)</i>	<i>La persona por que es</i>	<i>Desea poseer, conservar y aumentar</i>	<i>Valores</i>	<i>Ejemplos</i>
SER	CUERPO	id	Valores corporales	Salud, alimento, deporte, vestido, sexualidad, asco.
	RAZÓN	id	Valores intelectuales	Ciencia, creatividad, investigación, cultura,...
	AFEECTO	id	Valores afectivos	Amor, cariño, emoción, entusiasmo, amistad,...
MODO DE SER// EXPRESIÓN	SINGULARIDAD	id	Valores estéticos	Poesía, música, danza, escultura, pintura,...
		id	Valores individuales	Intimidad, independencia, identidad, conciencia,...
		id	Valores morales	Justicia, honradez, verdad, tolerancia,...
		id	Valores sociales	Amistad, política, diálogo, educación,...
	APERTURA	id	Valores ecológicos	La vivienda, el río, el jardín, el campo, la playa,...
		id	Valores instrumentales	Medicinas, coches, vestidos, viviendas, barcos,...
		id	Valores religiosos	Dios, fe, esperanza, caridad, religión, culto,...
	TRASCENDENCIA	id		

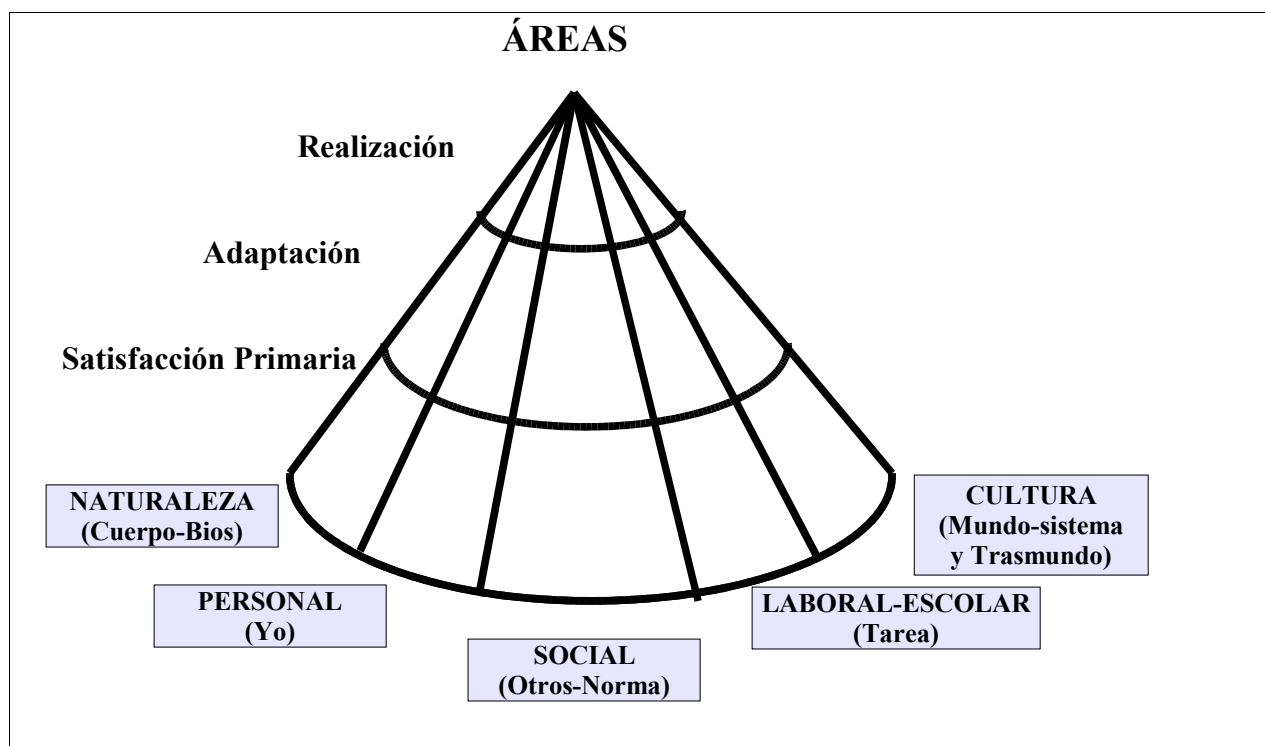
Maslow (1943) formuló una jerarquía de las necesidades humanas. Este autor explicaba que, a partir de unas necesidades básicas y de la satisfacción de estas, los humanos vamos desarrollando otras necesidades y deseos de nivel superior. A partir de esta relación jerárquica en la que las necesidades más altas ocuparían nuestra atención únicamente cuando las inferiores se ha satisfecho, Maslow sitúa las necesidades humanas en una pirámide con cinco niveles, en las que los cuatro primeros son entendidos como “necesidades del déficit” y el último como una “necesidad del ser”. Las necesidades insatisfechas provocarían malestar individual y social, incentivando la producción de los medios necesarios para su satisfacción, siendo un medio para el progreso material. Este autor equipara la frustración con la enfermedad y la autorrealización con el objetivo espiritual de todas las necesidades superiores. El nivel básico de la pirámide de Maslow serían las necesidades fisiológicas hambre y sed. Una vez que el ser humano las ha cubierto, comenzará a preocuparse por garantizar el tener cubiertas estas necesidades, así como por la seguridad frente a cualquier daño. Una vez que el individuo se siente seguro, comenzará a buscar la aceptación social. Una vez conseguida, procurará obtener prestigio, éxito, alabanza de los demás. Cuando los individuos han cubierto todas estas necesidades desean sentir que están dando de sí todo lo que pueden, surgiendo el deseo de crear.

Pirámide o jerarquía de necesidades de Maslow (1943)



Hernández (1991, 2002) propone un modelo de Jerarquización de valores al que denomina ***Pentatriaxios***, basado en una consideración de los valores según su situación en los tres planos fundamentales de la existencia: el de la *satisfacción*, el de la *funcionalidad o adaptación* y el de la *realización*. Y, a su vez, en la armonización de estos tres planos en los cinco grandes campos o áreas en donde integramos los distintos valores son: personal o del yo, social o de los otros, laboral-escolar o de la tarea, de naturaleza o “cuerpo-bíos” y de cultura o “mundo-sistema”. El nombre “pentatriaxios”, como podemos deducir, obedece a *penta*=5; *tri*=3 y *axios*=valor, pues constituye cinco campos, con tres niveles de jerarquización, especificados por los valores más representativos comprendidos entre ellos. Esta distribución de los valores por áreas, a pesar de ser arbitraria, como todos los modelos de clasificación, es funcional y coincidente con la asignación “prototípica” de las representaciones sociales y con muchos datos psicométricos. Esto no impide que existan valores que, en la realidad, puedan estar en todas las áreas.

El autor representa este modelo en forma de pirámide de tres planos o niveles vitales y evolutivos en los que se desarrollan los valores:



“Pentatriaxios”. Estructuración de los procesos y áreas de vida en niveles axiológicos (Hernández, 2002,145)

Los valores, por tanto, se establecerían en tres niveles:

Un nivel primer nivel, de *satisfacción primaria de apetencia o pulsión*, compuesto de valores efímeros de fácil atracción y adquisición. Está basado en lo emocional, en lo impulsivo, en lo fácil, en lo espontáneo, en lo agradable, pudiendo resultar, al mismo tiempo, problemático con los otros niveles lo componen valores de ejecución espontánea, simple y satisfacción inmediata, con ellos se

busca el máximo beneficio con el mínimo costo. Incluso, en algunos casos, son considerados como contravalores, por lo que son reprimidos en el proceso de socialización.

Atendiendo a los cinco planos o áreas, dentro de este nivel se encontrarían:

- Área cuerpo-bíos o de naturaleza: sensualidad, hedonismo, descargas impulsivas, etc.
- Área personal o del yo: egocentrismo, egovaloración, egodefensa, egoexhibición, etc.
- Área social o de los otros: poder, prestigio, búsqueda de aceptación y afecto.
- Área escolar-laboral, o de la tarea: competitividad, utilitarismo, adquisición de bienes.
- Área de la cultura o mundo-sistema: curiosidades, entretenimientos, fiestas, diversiones, espectáculos y juegos.

Estos valores se asumen de forma natural, siguiendo pautas muy básicas de aprendizaje y requieren una mínima atención educativa.

Un segundo nivel, de *adaptación o conveniencia* en el que los valores primarios progresivamente van siendo desplazados por valores de mayor autonomía, autocontrol y efectividad, en tanto en cuanto el niño tiene que armonizar su yo con la realidad social y cultural. Está basado en lo conveniente, en lo práctico, en la supervivencia física, psíquica y social, en lo funcional y en la evitación de conflictos. Se compone de valores imprescindibles para la supervivencia, el bienestar y el buen funcionamiento de las personas. Son valores funcionales, de tipo instrumental, ya que sirven de medio para alcanzar niveles superiores y se basan en el esfuerzo, el autocontrol, el aprendizaje para la eficiencia y la evitación de conflictos.

Atendiendo a los cinco planos o áreas, dentro de este nivel se encontrarían:

- Área cuerpo-bíos o de naturaleza: alimentación adecuada, salud, higiene, actividad, descanso y desarrollo de habilidades psicomotrices.
- Área personal o del yo: Autoestima, autonomía y autocontrol personal.
- Área social o de los otros: Disposición a relacionarse socialmente, autocontrol social, respeto a los demás y a las normas, habilidades sociales para la eficiencia interpersonal.
- Área escolar-laboral, o de la tarea: Aplicación, rendimiento y eficiencia.
- Área de la cultura o mundo-sistema: Adquisición de contenidos informativos culturales (conocimiento de hechos concretos, conceptos y principios) y desarrollo de técnicas y habilidades culturales y actitudes positivas hacia creencias, valoraciones, costumbres y cumplimiento de pautas culturales.

La educación, tanto familiar como escolar, dedica sus mayores esfuerzos al desarrollo de los valores de este nivel.

El tercer y último nivel es de *realización o calidad* y está formado por valores de mayor alcance cuya “deseabilidad” está basada en hacer placentero y satisfactorio lo conveniente, es decir, el nivel de adaptación. Para ello se apoya en la educación, en la cultura y en las cualidades más propiamente humanas: inteligencia, conciencia, libertad, creatividad, altruismo, estética y vivencias simbólicas. Es un nivel de más elaboración pero, también, de más eficiencia o rentabilidad educativa en relación con la vida futura. Son metas con valor en sí mismas, que producen motivación intrínseca, por lo que el proceso, aunque es más largo y costoso, resulta gratificante. El alto nivel de significación de las metas, asociadas a un proyecto implicativo, convierte las acciones instrumentales en satisfactorias y lúdicas por sí mismas. En este caso lo que mueve hacia las metas es el propio disfrute en el proceso, no el deber o la obligación. Para adquirir estos últimos valores es necesaria, en unos casos, una actitud de apertura, expansión y egoimplicación hacia determinados aspectos de la realidad, y en otros, una actitud de autocontrol.

Atendiendo a los cinco planos o áreas, dentro de este nivel se encontrarían:

- Área cuerpo-bíos o de naturaleza: Expansión deportiva, naturaleza.
- Área personal o del yo: Autoperfeccionamiento.
- Área social o de los otros: Amor, amistad, altruismo y valores éticos.
- Área escolar-laboral, o de la tarea: Disfrute del quehacer.
- Área de la cultura o mundo-sistema: Disfrute de lo epistémico-intelectual, estético, religioso, etc.

Aunque se reconoce su importancia, estos valores de realización, especialmente los referidos al ámbito personal y social (autoconstrucción, amistad, amor, altruismo), reciben menor atención en los diseños educativos.

1.4. OBSERVACIONES ACERCA DE LA GÉNESIS DE LOS VALORES

1.4.1. INTRODUCCIÓN.

¿Cómo adquieren los individuos sus normas éticas o su 'experiencia ética'? Las personas pueden diferir en sus repuestas éticas a las situaciones, o en su disposición para dar respuestas éticas de un tipo determinado en determinados tipos de situación.

Las influencias familiares.

Es evidente que, de un modo u otro, las experiencias del niño en su hogar tienen una estrecha relación tanto con el contenido de sus valores como con la importancia que éstos tienen para él. Los puntos de vista de los distintos hermanos acerca de temas que implican cuestiones éticas se correlacionan de un modo que no es puramente casual, y lo mismo sucede en relación con los puntos de vista de hijos y padres.

El niño acepta inicialmente lo que sus padres le indican sobre lo que es bueno o correcto o justificable. Puesto que el niño desconoce alternativa alguna, tiene buenas razones para considerar a sus padres como una fuente de información fiable, y no tiene motivos para suponer que existan problemas epistemológicos especiales sobre las cuestiones éticas.

¿Cómo introyecta el niño los valores morales de los padres? 1. Los padres no sólo alaban o censuran ciertos tipos de conducta, imponen los modos de conducta preferidos por medio de castigos. 2. Los niños tienen interés en cómo otras personas, incluidos sus padres, *los consideran como personas*, y les resulta evidente que su propia conducta y los valores que profesan influyen en la forma en que los demás los consideran como personas. 3. Existen nuevos mecanismos -identificación- que hacen que el niño incorpore los valores de sus padres o de las personas que mantienen con él aproximadamente el tipo de relación que tiene con sus padres.

Otras figuras de prestigio.

Conforme crece el niño, su creencia en la omnisciencia de sus padres tiende a disminuir de modo que tal vez las opiniones de los científicos, los filósofos y otros tenderán a ser aceptadas como las más autorizadas. También el interés del niño por el respeto y el afecto se desplaza cada vez más hacia personas ajenas a su familia.

El conocer los juicios de valor de los demás producirá de algún modo una medida de conformidad con las valoraciones medias del grupo. Los valores éticos, pero posiblemente no los individuales fundamentales, se ven influidos, en alguna medida, en la edad adulta por el conocimiento de los valores de otras personas. El grado de dicha influencia parece depender de muchos factores, tales como la propia posición dentro de un grupo, la fuerza de su unión con el grupo o con otros fuera de él, el conocimiento personal de los testimonios relevantes con relación a los valores particulares, la estructura de los valores propios que están ya relativamente a salvo de ser cuestionados y las estructuras de los propios intereses personales.

Información, consistencia y experiencias personales.

Las opiniones personales son, en buena medida, un plagio de las de los demás; pero el imitar los valores éticos de los demás no es en modo alguno la respuesta completa a la pregunta por las fuentes de nuestros valores éticos.

Todo el mundo tiene muchas creencias fácticas y muchas convicciones éticas. Estas creencias mantienen relaciones lógicas entre sí. Si una persona observa una incoherencia lógica se da la tendencia a cambiar alguna de sus creencias. A la inversa, la gente se resiste a abandonar una creencia si sus relaciones lógicas son tales que el rechazarla obligará a descartar toda una serie de creencias.

Intereses, necesidades y temperamento personales.

Los juicios éticos se ven a menudo muy afectados por los intereses personales, por mucho que la gente intente defender sus juicios apelando a principios.

1.4.2. LAS PRIMERAS TEORÍAS SOBRE LOS VALORES Y SU EDUCACIÓN.

Los antiguos griegos, y especialmente Sócrates, parecen ser el punto de partida aceptado para examinar las perspectivas teóricas sobre la génesis de los valores. En la filosofía de Sócrates se encuentran dos elementos fundamentales y compatibles entre sí: la moral y la lógica. Ambos elementos se consideraban compatibles puesto que cuando se analizaban las cuestiones morales se recurría a la lógica como fundamento de las acciones y de las decisiones. Como ya se comentó anteriormente, **Sócrates** (407 a. C., 339 a.C.) partía de la idea de que todos los hombres desean <<el bien>>, pero la falta de lógica los conduce a hacer lo que no deberían. Por tanto, los individuos deben esclarecer su pensamiento de manera lógica para evitar realizar acciones inmorales. Desde esta perspectiva, la enseñanza de los valores incluye estrategias tales como el esclarecimiento de los valores, la ejercitación del pensamiento crítico y las conversaciones o diálogos en los que se articulan y ponderan las posiciones respecto a los valores.

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), por su parte, se interesó por virtudes morales como la amistad, la honradez, la justicia o la valentía. Él sugería que los individuos podían optar por una línea de acción considerando los extremos de dos acciones o actitudes; por ejemplo: la honestidad y la deshonestidad; la valentía y la cobardía; el trabajo esforzado y la pereza; etc. Al tomar en cuenta los dos extremos, los individuos podrían llegar a entender cuál era la línea de acción correcta situándose justo en el lugar intermedio. La acción se deriva siempre de una evaluación racional de la situación, y las elecciones se harán después de considerar los extremos de las respuestas asequibles. Por tanto, si tomamos a Aristóteles como referencia en la educación de valores, las estrategias a utilizar pueden incluir la comparación y el cotejo de conductas y acciones, la escenificación de situaciones en las que se emprenden acciones opuestas en situaciones similares, los debates y actividades que brindan la posibilidad de elegir entre varias opciones.

El **hedonismo** fue una corriente de pensamiento muy extendida que corrió paralela a la filosofía de los antiguos griegos. Propugnaba la búsqueda del placer como único objetivo en toda actividad humana y fue adquiriendo gran intensidad en el siglo IV a. de J.C. con los *cirenaicos*, que explicaban el “arte de vivir” como la exaltación del disfrute de cada momento a través de los placeres sensoriales e intelectuales, y con los *epicúreos*, que identificaban el bien con el placer (hedoné) y el mal con el dolor, por lo que buscaban los placeres duraderos y la ausencia de dolor.

Hacia finales del siglo XVII, la versión de **Bentham** (1748-1832), conocida como *utilitarismo*, explicaba que dos soberanos gobernaban el universo: el placer y el dolor. Para actuar con vistas a producir la máxima felicidad posible, uno está obligado a tomar en consideración el bien posible para el mayor número de personas. Ello podría significar la reducción del propio placer a favor de proporcionar dicha a los demás.

Esta corriente volvió a adquirir auge a principios del siglo XIX, cuando **John Stuart Mill** (1806-1873) introdujo la idea de una distinción cualitativa entre los placeres superiores y los inferiores. Según Mill, era preciso diferenciar los placeres cualitativamente distintos antes de elegir una acción. Estos conceptos utilitaristas configuran la base de las posturas ideológicas adoptadas por los gobiernos dentro del marco del derecho y su propósito es proteger a los individuos tanto de las acciones de los otros como de las propias. En el aula, esta teoría se plasmaría en estrategias como el estudio de los principios democráticos, las actividades relacionadas con el voto y con el propósito de las consecuencias de la acción para grupos o para individuos.

En el siglo XVIII, **Immanuel Kant** (1724-1804) hablaba de actuar según “imperativos categóricos” que constituyen la fuente de los principios y las acciones morales. Para este pensador actuar conforme a los sentimientos o emociones nunca es moralmente correcto. Partiendo de esta perspectiva, nuestras acciones deberían basarse en el sentido del deber y de la responsabilidad y en el hecho de que esa acción puede convertirse en un principio o ley universal. La enseñanza de valores a partir de las teorías kantianas entrañaría la consideración de principios universales así como el desarrollo del sentido del deber y de la responsabilidad. De acuerdo con esto, las estrategias educativas se centrarán en el análisis de cuestiones globales que afecten a la población mundial como los derechos humanos y civiles, los temas relacionados con el medio ambiente, las situaciones en las que los dilemas morales surjan de la contraposición entre los principios universales y los beneficios personales, la percepción de las consecuencias de las propias acciones mediante el juego de roles y el debate.

En el siglo XIX, los textos de **Friedrich Nietzsche** (1844-1900) alcanzaron gran significación, influyendo en las teorías sobre la enseñanza de la moral y de los valores. Este autor afirmaba que el impulso básico subyacente a toda acción humana es el poder. Según este autor, el apelar a la razón o a la verdad no es sino un medio más entre los posibles, al igual que la fuerza bruta, mediante el cual una persona puede, en circunstancias apropiadas, imponer su voluntad a otra persona. <<Lo que importa en una creencia no es tanto que sea “verdadera”, sino que constituya una “afirmación de la vida”, esto es, que pueda dar sentimientos de fuerza, poder y libertad a quien los alberga>>.

Lo que se propone pues, es la necesidad de ser fuertes. Las actividades asignadas por los docentes que empleen la filosofía nietzscheana pueden incluir discusiones sobre el poder y la autoridad, sobre los dilemas implícitos en las luchas de poder y en las tensiones entre puntos de vista o motivaciones contrapuestos.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, las teorías de **John Dewey** (1859-1952) sugieren que la educación en valores no debería tratarse como una mera disciplina más, sino que debería ser algo inherente a todas las disciplinas, experiencias y actividades por las que atraviesa el educando. Según este autor, la enseñanza directa de la moralidad únicamente es eficaz en los grupos sociales en los que ésta forma parte del control autoritario que la mayoría ejerce sobre la minoría. Por tanto, su eficacia no residirá en la moralidad sino en el hecho de que ésta se ve reforzada por todo el régimen al que pertenece. “Tratar de obtener resultados similares en una sociedad democrática partiendo de las lecciones de moralidad equivaldría a confiar en la llamada magia simpática” (Dewey, 1926, citado en Jarrett, 1991: 57). Por tanto, los educadores que sigan los postulados de Dewey, deben considerar la posible inexistencia de un currículo predeterminado en un contexto educativo en el que el educando debe aprender a través de las experiencias, en cuyo caso, el currículo que incumbe a los valores como parte de todas las actividades pedagógicas será emergente y no perceptivo.

También entre el siglo XIX y el XX tuvieron importancia los postulados de **Émile Durkheim** (1858-1917), que sobre todo, influyeron en el cambio de énfasis, dejando a un lado al individuo y centrándose en la sociedad. Según Durkheim, si partimos del individuo, no seremos capaces de comprender nada de lo que ocurra en el grupo. Aquellos docentes que se basen en esta afirmación, deberán centrarse en las estrategias propias de las interacciones y decisiones grupales. Entre éstas, cabe incluir la formación de un equipo cuyos miembros cumplan un papel específico en el producto satisfactorio de la acción grupal, el trabajo por proyectos y tareas grupales en los que la negociación de opiniones y metas sea el objetivo, las agrupaciones heterogéneas dentro del aula y a través del currículo en las que se negociando e incorporen las opiniones de todos.

Hacia finales de la década de 1930, cobró importancia la perspectiva “**emotivista**” cuyos autores

más destacados fueron **Ayer** (1936) y **C.L. Stevenson** (1944). La tesis emotivista defiende que “todas las expresiones morales son, en esencia, un intento de inducir a los otros a compartir nuestra propia actitud”, en palabras de Stevenson, “el propósito de la discusión moral es llegar a un acuerdo mediante la persuasión”. De acuerdo con esta perspectiva, el razonamiento moral no está sujeto a la lógica ni a la razón ni a la racionalidad, ni está fundamentado en hechos ni en conocimientos. Para adoptar esta perspectiva en la educación de valores, las estrategias a utilizar serían la realización de debates, presentaciones y escritos persuasivos, así como el desarrollo de técnicas para exponer lúcidamente una postura u opinión.

En la década de 1960 se diseñaron estrategias para la enseñanza o la formación de valores en las escuelas tales como la *clarificación de valores*, presentada por **Raths, Harmin y Simons** (1967). Este enfoque guardaba similitud con el de Durkheim, ya que se basaba en la negociación de significados pero comprendía los siguientes pasos: elegir partiendo de alternativas; elegir reflexivamente; elegir libremente; valorar la propia elección; afirmar la propia elección; actuar reiteradamente a lo largo del tiempo. Como se aprecia, la prioridad serán las elecciones y opciones dentro del contexto de los dilemas de la vida real o en simulaciones de situaciones cotidianas, las actividades creativas (arte, literatura, música) y los sistemas de votación.

En la década de 1970, Purpel y Ryan (1976) matizan la clarificación de valores afirmando que en esta se valora categóricamente el pensamiento, el sentimiento, la elección, la comunicación y la acción. Sin embargo, ciertos tipos de acción, pensamiento, sentimiento, elección,..., se valoran de forma no crítica. Además, se le da más importancia a considerar las consecuencias que a elegir irreflexivamente o a la ligera.

Otra crítica que hacen estos autores se refiere a que este modelo no es solamente un proceso para la formación de valores, sino que también proporciona el contenido y, en consecuencia, impone valores en lugar de generarlos. Asimismo también le achacan que fomenta el pensamiento conformista, pues pedirles a los alumnos que expresen sus posturas públicamente es una forma de presión que atenta contra su derecho a la privacidad. Aún así, en la actualidad sigue considerándose un método útil en el aula.

También en las décadas de 1960 y 1970, **Kohlberg** (1968), siguiendo la obra de Piaget, postuló una teoría sobre el desarrollo moral que sin duda influyó en la enseñanza de valores en las escuelas. Este autor, tomando como base las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, articuló una serie de etapas del desarrollo moral. Según él, el razonamiento moral se basa en la cognición y por tanto, corresponde al educador crear un entorno que induzca al individuo a desplazarse a través de las etapas del razonamiento moral. La influencia de estos dos autores en la comprensión de la génesis de los valores ha sido tal, que dedicaremos un apartado concreto, dentro de este capítulo, a su teoría.

Otras estrategias predominantes en las aulas se centraron en el enfoque del análisis de los valores de Hunt y Metcalf (1968), Banks (1973) y Fraenkel (1977). Estos autores establecen una serie de etapas en el proceso de toma de decisiones, del razonamiento moral y de la enseñanza de valores. Marsh y Stafford plasmaban estas etapas del pensamiento analítico y racional en una serie de pasos a seguir en el aula con los estudiantes:

1. Los estudiantes identifican la cuestión o describen el problema.
2. Los estudiantes identifican las soluciones alternativas del problema o las posiciones alternativas sobre la cuestión.
3. Los estudiantes hacen hipótesis y/o recopilan datos sobre las posibles consecuencias de cada alternativa.
4. Los estudiantes toman una decisión.
5. Los estudiantes justifican sus decisiones.

(Marsh y Stafford, 1988: 263, tomado de Hahn y Avery, 1985)

Estos mismos autores afirmaban que a los maestros les resultaría muy difícil aplicar esta estrategia sin el adecuado adiestramiento y que no todos los alumnos estarían motivados (o capacitados) para usar este método.

Hasta aquí hemos repasado someramente algunas corrientes teóricas sobre el desarrollo de los valores, así como su influencia sobre en los enfoques y estrategias que se aplican en la enseñanza y formación de valores.

Pasaremos ahora a profundizar en algunos autores y aspectos de sus teorías, que por su trascendencia, permanencia a lo largo del tiempo e influencia sobre las demás corrientes de pensamiento, merecen un tratamiento más profundo

1.4.2.1. LA TEORÍA PSICOANALÍTICA DE FREUD

El médico vienés Sigmund Freud comenzó a explorar el subconsciente a finales del siglo XIX, surgiendo una corriente de estudio que sostenía que la naturaleza humana está regida por impulsos irracionales que hay que controlar. Por ello, los primeros agentes sociales (padres/madres) deben intervenir pronto para introducir una conducta estricta y conforme para el bien individual y social. Esta teoría, que tuvo una de sus mayores representaciones en los trabajos de Bruno Bettelheim, planteaba una visión global de la personalidad en la que el desarrollo moral era una parte fundamental del desarrollo psicológico.

La cuestión que sustenta estas teorías podría plantearse así: ¿por qué hay que reprimir ciertos comportamientos? ¿Por que son conflictivos? Y si lo son, ¿por qué el sujeto los considera reprobables?, ¿de dónde procede la reprobación que hace suya el sujeto en cuestión?

Freud (1901, 1905) explica la **génesis** de la conciencia partiendo de unos **estadios**:

1º) Concepción biológica de la conciencia moral.

En nuestra mente hay ciertos poderes anímicos en cualidad de resistencias entre los que destacan la vergüenza y el asco. Estos poderes han contribuido a circunscribir la pulsión dentro de las fronteras consideradas normales.

En estos poderes que ponen un dique al desarrollo sexual -asco, vergüenza, **moral**- es preciso ver también un sedimento histórico de las inhibiciones externas que la pulsión sexual experimentó en la psicogénesis de la humanidad. En el desarrollo del individuo se observa que emergen en su momento, como espontáneamente, a una señal de la educación y de la influencia externa.

Tales inhibiciones están filogenéticamente condicionadas y sólo se precisa la "señal" o la "influencia" para que se manifiesten.

En el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques es obra de la

educación, y sin duda alguna ella contribuye en mucho. Pero en realidad este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente, y llegado el caso puede producirse sin ninguna ayuda de la educación.

Lo biológico no es sólo prohibir, limitar, frenar. Lo es también aquello que se prohíbe, que se limita o frena. Lo esencial es el carácter biológico, heredable incluso, de la conciencia **moral**, rudimentaria, pero decisiva; y, sobre ella, emergen luego la vergüenza, el asco, la compasión y las construcciones sociales de la **moral** y la autoridad. Estas instituciones son las que se han de oponer a la satisfacción de las pulsiones inconscientes, de forma que ellas son las responsables de un cierto grado de infelicidad.

Hay, **según** Freud (1901, 1905), durante esta etapa, dos tipos de prohibiciones:

a) Las restricciones inherentes a la organización religiosa, **moral** y social en general, perfectamente inteligibles, codificables incluso, y desde luego sistemáticas, a las que se las podrá propugnar su necesidad en términos universales, y que podrían proporcionar los fundamentos mismos de la abstención que predicán.

b) Otras, que en verdad prohíben desde ellas mismas, no insertas en un sistema, carecen de toda fundamentación, son de origen desconocido; incomprensibles para nosotros, parecen cosa natural a todos aquellos que están bajo su imperio. Se trata de las prohibiciones del tabú.

El contenido de la conciencia **moral** depende de la ambivalencia de sentimientos provenientes de unas relaciones humanas bien definidas a las que se adhiere esa ambivalencia. La ambivalencia está clara desde el momento en que, "tras cada prohibición, por fuerza hay un anhelo". La organización social, que conlleva necesariamente una restricción de libertad en el orden de la gratificación pulsional, surge tras el intento fallido de logro de la misma. Freud lo explica mediante la siguiente interpretación: frente al padre tiránico, poseedor de la totalidad de las hembras del clan, los hijos deciden su asesinato y devoración. Tras éste, los hijos rivalizan entre sí, ninguno de ellos logra sustituir al padre, aparece, entonces, la conciencia de culpa del hijo varón, de la que deriva la obediencia al mandato del padre, y entre ellos deciden el tipo de transacción que conlleva la limitación ética.

El equivalente individual de esta situación social es el complejo de Edipo. Es a partir de la ambivalencia ante la figura del padre (admiración e incluso amor y hostilidad) como se decide la interiorización de su figura y de sus preceptos y la perpetuación del patrimonio básico de la cultura.

2º) La conciencia moral y el ideal del yo.

Las pulsiones libidinales sucumben en parte por la represión, cuando entran en conflicto con las representaciones culturales y éticas del individuo. Tales representaciones no deben ser vistas como si se tuviera un conocimiento meramente intelectual de su existencia, sino que deben suponerse como normativas. Se trata de una sujeción a la norma. Esta represión parte del yo, porque es éste el que reconoce que tales mociones pulsionales entran en conflicto con la realidad externa, social. Pero

la represión parte del yo para funcionar de forma que se consiga el respeto del yo por sí mismo. La represión, pues, ha dibujado un "yo ideal", un ideal por el cual mide su yo actual.

Es esta conciencia **moral** la que surge en la paranoia, en el delirio de observación, en el que el sujeto escucha voces que le reprochan, le culpan, le insultan, tras conocer sus pensamientos reprobables.

3º) El súper-yo y la conciencia moral.

El superyó es el ideal del yo. Este ideal surge de la liquidación del complejo de Edipo que Freud describe así: “al ser heredero de la figura parental interiorizada, sobre ésta existen dos identificaciones: una, positiva, de mimesis del padre; otra, negativa, de autoprohibición a ser como el padre. De esta manera, toma del padre la fuerza para robustecer el yo, y al mismo tiempo para imponerse, desde dentro de sí mismo, sobre el yo y vivirlo con el carácter compulsivo que se exterioriza como imperativo categórico”.

Todo este complicado proceso de identificación tiene lugar como necesidad en el niño por dos circunstancias biológicas que adquieren una significación psicológica:

- a) por su desvalimiento, que le obliga a aceptar la dependencia del padre
- b) el período de latencia en el desarrollo libidinal, tras la situación edípica.

El ideal del yo satisface todas las exigencias que se plantean en la esencia superior del hombre:

- a) La añoranza del padre que aparece en todas las religiones.
- b) El juicio de la propia insuficiencia en comparación con el ideal que ha de transmutarse en el sentimiento religioso de humillación
- c) Las posteriores prohibiciones inherentes a la relación con las instituciones sociales, retomando el lugar del padre, adoptan la forma de conciencia **moral** (conciencia social).
- d) La tensión entre el yo y el ideal del yo es sentida como sentimiento de culpa.
- e) Los sentimientos sociales aparecen mediante la identificación sobre fundamento en un mismo ideal del yo.

De esta forma religión, **moral** y sentir social han sido, en el origen, uno solo. El sentimiento inconsciente de culpa procede de la vinculación, asimismo, con el residuo inconsciente de la situación edípica, con su ambivalencia ante la figura parental. El superyó critica al yo, y el sentimiento de culpa es la percepción que corresponde en el yo a esa crítica.

Freud distingue ya dos tipos de culpa: la inconsciente, residuo del complejo edípico, y la consciente (conciencia **moral**), sentimiento de culpa normal resultado de la tensión entre el yo y el

ideal del yo surgida en el curso histórico de nuestras actuaciones en la realidad.

La **moral**, en su conjunto, aparece como *formación reactiva*, como mecanismo de defensa mediante el cual la prevención de lo que se reprueba puede obtenerse mediante la adopción de una actitud radicalmente opuesta. La **moral** es la antítesis (inmoralidad) de la pulsión.

4º) El súper-yo y la moral como cultura.

Los ideales del yo son compartidos por la mayoría de los miembros que componen una cultura. Y cualquiera que sea el contenido del superyó, éste pasa a ser un ingrediente estructural del ser humano y, por su contenido, patrimonio cultural. De aquí que el superyó sea a modo de correa de transmisión de los valores morales de nuestra cultura.

El valor **moral**, que es un valor cultural, está en oposición al valor que implica la realización del deseo, en última instancia, de la gratificación pulsional. Por eso, "malo no es lo dañino o perjudicial para el yo; al contrario, puede serlo también lo que anhela y le depara contento", porque de ello puede derivarse la pérdida del amor "que es preciso evitar por la angustia frente a esa pérdida". De aquí que se permita la verificación de lo malo, que promete cosas agradables, cuando se está seguro que no se será descubierto.

Pero la conducta es distinta cuando la autoridad es interiorizada. En ese momento desaparece la angustia ante la posibilidad de ser descubierto, y lo que es más importante: entre el hacer el mal y quererlo, porque ante el superyó los pensamientos no pueden ocultarse.

Según Freud (1930), el superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos. Entre éstos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos se resumen bajo el nombre de ética. En todos los seres humanos se atribuye el máximo valor a esta ética, como si se esperara justamente de ella unos logros de particular importancia. Y en efecto, la ética se dirige a aquel punto que fácilmente se reconoce como la herida de toda cultura. La ética ha de concebirse entonces como un ensayo terapéutico, como un empeño de alcanzar por mandamiento del superyó lo que hasta este momento el restante trabajo cultural no había conseguido.

Este autor consideraba (1939) que una parte de sus preceptos [los de la ética] se justifican con arreglo a la *ratio* por la necesidad de deslindar los derechos de la comunidad frente a los individuos, los derechos de estos últimos frente a la sociedad, y los de ellos entre sí. Sin embargo, lo que en la ética se nos aparece de grandioso, misterioso, como místicamente evidente, debe tales caracteres a su nexo con la religión, a su origen en la voluntad del padre.

La necesidad de la ética se muestra para Freud tanto más evidente cuanto que el desarrollo cultural no es garante de que, con él, se logre "dominar la perturbación de la convivencia que proviene de la humana pulsión de agresión y de autoaniquilamiento".

1.4.2.2. LA GÉNESIS DEL JUICIO MORAL SEGÚN PIAGET

En 1932, Jean Piaget (1896-1980) publicó *El juicio moral del niño*. Este autor, afirmaba en el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar, educativa en general; y por otro, el desarrollo que se puede llamar espontáneo, que depende de las capacidades psicológicas innatas, y que es el desarrollo de la inteligencia misma: lo que el niño debe aprender por sí mismo, lo que no se le ha enseñado sino que debe descubrir sólo; y éste es esencialmente el que requiere tiempo.

De acuerdo con lo anterior, Piaget establece dos fases claramente definidas, en la **génesis** y desarrollo de los juicios morales, y supone una tercera, más difusa, que sirve de transición entre ambas:

1ª) *Fase heterónoma*, que se caracteriza por lo que él llama "realismo **moral**", esto es, por la influencia o presión que ejercen los adultos sobre el niño. En esta fase, las reglas son coercitivas e inviolables; son respetadas literal y unilateralmente por cuanto el niño aún no se diferencia del mundo social que le rodea, de manera que es una fase "egocéntrica". Por otra parte, la justicia se identifica con la sanción más severa. Esta fase estaría comprendida entre los cuatro y los ocho años.

2ª) *Fase autónoma*, en la que las reglas surgen de la cooperación entre iguales, y el respeto y consentimiento mutuos. Las reglas se interiorizan y se generalizan hasta alcanzar la noción de justicia equitativa -no igualitarista- que implica el reparto racional en función de las situaciones. Esta fase abarcaría desde los nueve hasta los doce años.

En la supuesta, más que deducida, fase intermedia, o de transición, se da la interiorización de las normas igual que en la segunda fase, si bien la universalización se hace aún de forma incorrecta y la justicia es más igualitarista (todos iguales, sin distinción) que equitativa.

A la vista de todos estos datos se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Existe un paralelismo -que **Piaget** nunca llegó a determinar claramente- entre la evolución intelectual y el desarrollo **moral** del niño.
- La madurez mental y física del niño es tan importante como los procesos sociales e indispensables para su madurez **moral**.
- Las relaciones basadas en la autoridad únicamente producen heteronomía **moral**, mientras que las basadas en la cooperación conducen progresivamente a la autonomía.

1.4.2.3. LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN KOHLBERG

El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987), conocedor de los trabajos de Piaget, encontró, por una parte, que era insatisfactoria la división en sólo dos fases (heterónoma y autónoma) del desarrollo del juicio moral, pues una clasificación tan genérica impediría un conocimiento preciso de ese desarrollo; y, por otra parte, que era igualmente imprecisa la relación entre la maduración moral, la maduración intelectual y la influencia del medio.

Así, perfeccionando y estandarizando técnicas similares a las de Piaget, llega a la conclusión de que las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral y, una vez entendido el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción y del afecto morales resultarán más comprensibles y predecibles.

Se trata, pues, de conocer el desarrollo moral "midiendo" el alcance de los juicios morales.

Por ejemplo, "ahora, me chivo", "el que la hace, la paga" o "no es justo lo que me has hecho", son expresiones que denotan cada una un cierto tipo de juicio moral: "es bueno recurrir a la autoridad", "es bueno devolver el daño" o "es bueno lo justo", respectivamente.

A través de sus investigaciones, Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: preconventional, convencional y postconvencional o de principios.

Dentro del orden preconventional surgirían:

Etapa primera: la etapa del castigo y la obediencia.

a) Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas.

b) Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Etapa segunda: la etapa del propósito y el intercambio instrumentales del individuo.

a) Lo justo es seguir las normas cuando va en interés inmediato para alguien. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo entre iguales.

b) La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios de un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.

Dentro del orden convencional nos encontraríamos:

Etapa tercera: la etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales.

a) Lo justo es vivir de acuerdo con lo que uno se espera de la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigos, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás. También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

b) Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y por el hecho de que, si uno se pone en lugar de otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Etapa cuarta: la etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia.

a) Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.

b) Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el autorrespeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las consecuencias: "¿Qué sucedería si todos lo hicieran?".

Y, por último, dentro del orden postconvencional y de principios aparecerían:

Etapa quinta: la etapa de los derechos previos y del contrato social o de utilidad.

a) Lo justo es ser consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

b) Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general: "la máxima felicidad para el mayor número".

Etapa sexta: la etapa de los principios éticos universales.

a) Con respecto a lo que es justo, la etapa 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que también son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

b) La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos.

Su descripción de los niveles de desarrollo moral:

Tomando como base la explicación de las etapas anteriormente expuestas, Kohlberg (1968; 1984; 1992) planteó unos niveles del desarrollo moral con una serie de etapas propias en cada uno. Él los describía usando los siguientes términos:

I. *Nivel preconvencional*. En este nivel el niño es sensible a las reglas culturales y a las calificaciones de bueno y malo, correcto e incorrecto, pero interpreta estas calificaciones en términos, o bien de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o en términos del poder físico de aquellos que establecen esas reglas y calificaciones. Este nivel se divide en las dos etapas siguientes:

Etapas 1: *orientación "castigo/obediencia"*. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad con independencia de la intención humana o del valor de esas consecuencias. La evitación del castigo y la deferencia incondicional hacia el poder son valoradas por sí mismas, y no en términos de respeto a un orden moral subyacente respaldado por el castigo y la autoridad (esto último es lo característico de la etapa 4).

Etapas 2: *orientación relativista instrumental*. La acción correcta consiste en lo que satisface instrumentalmente las propias necesidades de uno y, ocasionalmente, también las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son consideradas en términos análogos a los de un puesto de mercado. Los elementos de juego limpio, reciprocidad, e igual participación, están presentes, pero se interpretan siempre de una forma pragmática y física. La reciprocidad se basa en la máxima: "tú me rascas la espalda y yo te rasco a ti", no en la lealtad, la gratitud o la justicia.

II. *Nivel convencional*. En este nivel el mantenimiento de las expectativas del propio grupo familiar o de la propia nación es percibido como valioso por sí mismo con independencia de las consecuencias inmediatas y obvias. La actitud no es sólo una actitud de conformidad con las expectativas personales y con el orden social, sino de lealtad hacia ellos, de sustentación, apoyo y justificación activa de ese orden, y de identificación con las personas o grupos implicados en él. En este nivel se dan las dos etapas siguientes:

Etapas 3: *concordancia interpersonal u orientación "buen chico/chica"*. El comportamiento bueno es el que agrada o ayuda a otros, y es aprobado por ellos. Se da una alta dosis de conformidad con las imágenes estereotípicas de lo que es la conducta mayoritaria o "natural". La conducta es juzgada a menudo por su intención y la expresión "lo hace con buena intención" se vuelve importante por primera vez. Uno se gana la aprobación siendo "buen chico".

Etapas 4: *orientación "ley y orden"*. Se trata de una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en el cumplimiento del propio deber, en mostrar respeto hacia la autoridad y en mantener el orden social por mor de ese orden.

III. *Nivel postconvencional, autónomo o "principiado"*. En este nivel se registra un claro esfuerzo por definir valores y principios morales que tengan validez y aplicación con independencia de la autoridad de los grupos o personas que los sustentan, y con independencia de la propia identificación individual con esos grupos. Este nivel tiene a su vez dos etapas:

Etapas 5: *orientación legalista o del "contrato social"*, generalmente con resonancias utilitaristas. La acción correcta tiende a ser definida en términos de derechos individuales de tipo general, y de estándares que han sido examinados críticamente y acordados por el conjunto de la sociedad. Existe una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y un correspondiente énfasis en reglas procedimentales para llegar a un consenso. Aparte de lo que ha sido convenido constitucional y democráticamente, lo correcto es asunto de "valores" personales y de "opinión" personal. El resultado es una acentuación del punto de vista legal, pero subrayándose la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social (en lugar de congelarla en términos de la etapa 4 "ley y orden"). Fuera del ámbito legal, el acuerdo libre y el contrato libre constituyen el elemento vinculante de la obligación. Esta es la moralidad "oficial" del gobierno y de la constitución americana.

Etapas 6: *orientación principios éticos universales*. Lo correcto viene definido por la decisión en conciencia de acuerdo con principios éticos autoelegidos que exigen globalidad, universalidad y consistencia lógica. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico); no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. En el fondo se trata de principios universales de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Según Kohlberg, es muy difícil que los sujetos alcancen este nivel de evolución moral, por lo que llegó a plantearse si no sería únicamente una evolución del nivel 5°.

Una visión más resumida de las etapas de Kohlberg la encontramos en el siguiente cuadro:

Lawrence Kohlberg: "Etapas del desarrollo del juicio moral"

1. ***Moralidad heterónoma (Recompensa y castigo):*** El niño se deja llevar simplemente por la reacción de sus padres: si es recompensado por algo, debe ser bueno; si es castigado, debe ser malo.
2. ***Canjes instrumentales:*** El niño sigue egoísta, pero reconoce también las necesidades de otras personas; entonces les propone "negocios": "Si me porto bien toda la tarde, ¿podré ver la tele?"
3. ***Relaciones mutuas interpersonales:*** El niño depende del juicio de otras personas que son "importantes" para él (padres, profesores, etc.)
4. ***Dependencia del sistema social y de autoridades:*** El niño (adolescente, joven) asume los valores morales de la sociedad que lo rodea.
5. ***Contratos sociales y derechos individuales:*** El niño (resp. joven) participa activamente en la elaboración de valores, y se orienta según el bien de la mayoría.
6. ***Principios éticos universales:*** La persona llega a tener una conciencia independiente; ya no depende del juicio de otras personas, sino únicamente de "principios éticos universales".

Todas estas etapas están vinculadas a cambios de edad, son universales, irreversibles y constituyen una "secuencia lógica" y "jerárquica". Puede darse una detención del individuo en uno de los estadios, pero nunca una regresión a un estadio inferior o una tendencia a invertir su orden.

Para terminar con las teorías de este autor, diremos que después de todos sus estudios, llegó a establecer una serie de conclusiones o afirmaciones, acerca del desarrollo moral.

- La maduración **moral** depende de la interacción del desarrollo lógico y el entorno social.
- Cada etapa muestra un progreso con respecto a la anterior: desde el sometimiento a la autoridad externa de la primera hasta los principios universales de las dos últimas.
- Son los sujetos los que "construyen", en cada etapa más personal y autónomamente, el alcance de sus juicios morales.
- Si un sujeto madura físicamente sin sobrepasar las dos primeras etapas, permanece en ellas y se configura como un "tipo puro".
- Los sujetos que alcanzan las tres últimas no se configuran como "tipos puros" hasta alrededor de los veinticinco años.

1.4.2.4. LA TEORÍA DE HOFFMAN.

El debate entre la función que ejercen la cognición y el afecto en la moralidad ha sido un tema que se ha prolongado a través de los siglos. En las últimas décadas el estudio del desarrollo moral se ha guiado por dos teorías psicológicas dominantes: la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg (Pérez Delgado y García Ros, 1991) y la teoría de la socialización moral de Hoffman. Para Kohlberg, como hemos visto, la cognición es el fundamento de la moralidad, mientras que Hoffman resalta el rol de la simpatía y la empatía en la conducta moral, en particular la conducta altruista (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley & Shea, 1991).

Hoffman (1991) argumenta que los principios morales son «cogniciones calientes» porque se encuentran vinculadas al afecto moral. Se trata, entonces, de guiar las sensibilidades morales a través de la educación, es decir, la misión de la escuela es la de orientar al niño para ocuparse del bien y detestar el mal; por ejemplo: simpatizar con las víctimas y despreciar la injusticia.

En la sensibilidad al dolor ajeno reside el núcleo de la teoría de Hoffman (1987) de la socialización moral, y sirve de base relevante incluso en modelos derivados del desarrollo cognitivo tales como los de Gibbs (1991) y Selman (1980).

En definitiva se plantea si es fundamentalmente el desarrollo cognitivo del sujeto el que potencia la capacidad de razonamiento moral, o si por el contrario son los componentes afectivos y emocionales los que influyen en el uso de determinados principios morales y en la conducta que el sujeto decide llevar a cabo (Pérez Delgado y Mestre, 1995).

En la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación "interna" ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ella. Desde la teoría de la socialización moral de Hoffman, el desarrollo moral se refiere en primer lugar a una transmisión al niño de normas morales y valores por parte de la sociedad, en este caso la orientación "interna" refleja una internalización de estas normas y valores. Esta internalización y motivación depende fundamentalmente, según la teoría del autor, del cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1991; Hoffman, 1992).

Hoffman define la empatía como "una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo", dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta prosocial (Hoffman, 1992, 61).

Para Hoffman uno de los puntos centrales de su teoría es la integración de afecto y cognición. Hoffman (1991) plantea que la empatía con otros, como proceso intelectual que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar o en correspondencia con los estadios del desarrollo cognitivo y social del individuo. El proceso, según el autor, es una síntesis evolutiva de la empatía y del nivel de la comprensión cognitiva del individuo acerca del otro (Hoffman, 1991). Este proceso empieza con un distrés global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro y está confundido acerca de la fuente del distrés o malestar. A partir de aquí progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados uno puede empatizar con otros, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados independientes del propio sujeto y también puede empatizar con su condición o circunstancia vital más allá de la situación inmediata. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro que por la situación inmediata (Hoffman, 1991, 106).

La empatía aparece como una respuesta universal y prácticamente involuntaria, pero puede convertirse en un proceso más complejo. El sujeto adulto cuando empatiza sabe que su afecto empático es debido a sucesos que le ocurren a otra persona y se da porque tiene un conocimiento de

lo que la otra persona está sintiendo. Un conjunto de atribuciones acerca del problema, juicios sobre las características y estado habitual de la víctima se activan y modulan el afecto empático. Los niños pequeños que aún no distinguen entre uno mismo y el otro pueden activar la empatía sin ese conocimiento.

Por tanto, el desarrollo del malestar empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de los otros y pasa, según Hoffman, por los siguientes niveles:

1. fusión o falta de separación clara entre el sí mismo y el otro
2. conciencia de que los otros constituyen entidades físicas distintas de uno mismo.
3. conciencia de que los otros tienen sentimientos y estados internos independientes de los de uno mismo.
4. conciencia de que los otros tienen experiencias que trascienden la situación inmediata y su historia e identidad propias como individuos.

El afecto empático se experimenta de manera diferente a medida que el niño va atravesando estos niveles. Como resultado del afecto empático y del desarrollo sociocognitivo surgirán cuatro niveles de malestar empático:

1. 'Empatía global': los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo. Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo.

2. 'Empatía egocéntrica': el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios (transcurso del primer a segundo año de vida).

3. 'La empatía con los afectos de otro': entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.

4. 'Empatía con la situación vital de otra persona': al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro, su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio. En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel

general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia.

1.4.2.5. LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL DE RAWLS.

Uno de los autores más representativos de las corrientes liberales que defienden con rotundidad la individualidad de la persona es Rawls (1978), que con su “teoría de la justicia” se convierte en una referencia fundamental.

Según este autor, cada uno de nosotros somos una realidad separada y completa. Sólo mediante el consenso racional vamos a convertirnos en miembros de un colectivo comunitario, que puede denominarse estado, y cuyo objetivo es garantizar los contenidos de cada miembro.

Si se produce un conflicto, lo que se debe hacer es determinar de manera imparcial lo que le corresponde a cada individuo. Este principio afirma que toda distribución (o, en su caso, redistribución) debe tender hacia la igualdad, siendo lo más equitativa posible.

Según Rawls, la moralidad se desarrolla en tres etapas, que son: moralidad de la autoridad, moralidad de la asociación y moralidad de los principios.

La *moralidad de la autoridad* es la moralidad del niño. Según Rawls el sentido de la justicia es adquirido gradualmente por los miembros más jóvenes de la sociedad a medida que se desarrollan.

Es característico de la situación del niño que no esté en condiciones de estimar la validez de los preceptos y mandamientos que le señalan quienes ejercen la autoridad: en este caso sus padres. No sabe ni comprende sobre qué base puede rechazar su dirección. En realidad, el niño carece por completo de justificación. Por tanto, no puede dudar razonablemente de la conveniencia de los mandamientos paternos.

Las acciones de los niños están motivadas, inicialmente, por ciertos instintos y deseos, y sus objetivos están regulados por un propio interés racional. Aunque el niño tiene la capacidad de amar, su amor a los padres es un nuevo deseo que surge de su reconocimiento del evidente amor que ellos le tienen y de los beneficios él obtiene de las acciones con que sus padres le expresan su amor. Cuando el amor de los padres al niño es reconocido por él sobre la base de las evidentes intuiciones paternas, el niño adquiere una seguridad en su propio valor como persona. Se hace consciente de que es apreciado, en virtud de sí mismo, por los que para él son las personas imponentes y poderosas de su mundo.

Con el tiempo, el niño llega a confiar en sus padres y a sentirse seguro en su ambiente; y esto le conduce a lanzarse y a poner a prueba sus facultades, que van madurando, aunque apoyado siempre por el afecto y el estímulo de sus padres. Gradualmente, adquiere varias aptitudes, y desarrolla un sentido de competencia que afirma su autoestimación. Es en el curso de todo este proceso cuando se desarrolla el afecto del niño a sus padres. Los relaciona con el éxito y con el goce que ha sentido al

afianzar su mundo, y con el sentimiento de su propio valor. Y esto origina su amor por ellos.

El niño no tiene sus propias normas éticas, porque no está en condiciones de rechazar preceptos sobre bases racionales. Si ama y confía en sus padres, tenderá a aceptar sus mandatos. También se esforzará por quererles, admitiendo que son, ciertamente, dignos de estima, y se adherirá a los preceptos que ellos le dictan. Se supone que ellos constituyen ejemplos de conocimientos y poder superiores, y se les considera como prototipos a los que se apela para determinar lo que se debe hacer. El niño, por tanto, acepta el juicio que ellos tienen de él y se sentirá inclinado a juzgarse a sí mismo como ellos le juzguen cuando infringe sus mandamientos. Si quiere a sus padres y confía en ellos, entonces, una vez que ha caído en la tentación, está dispuesto a confesar sus transgresiones y procurará reconciliarse. En estas diversas inclinaciones se manifiestan los sentimientos de culpa. Sin estas inclinaciones y otras afines, los sentimientos de culpa no existirían.

Las condiciones que favorecen el aprendizaje de la moralidad por parte del niño son dos:

1. Los padres deben amar al niño y ser objetos dignos de su admiración. De este modo, despiertan en él un sentimiento de su propio valor y el deseo de convertirse en la misma clase de persona que ellos.
2. Deben enunciar reglas claras e inteligibles (y, naturalmente, justificables), adaptadas al nivel de comprensión del niño. Además, deberán exponer las razones de tales reglas en la medida en que éstas puedan ser comprendidas, y deben cumplir asimismo estos preceptos en cuanto les sean aplicables a ellos también. Los padres deben constituir ejemplos de la moralidad que ellos prescriben, y poner de manifiesto sus principios subyacentes a medida que pasa el tiempo. El niño tendrá una moralidad de la autoridad, cuando esté dispuesto, sin la perspectiva de la recompensa o el castigo, a seguir determinados preceptos que no sólo puede parecerle altamente arbitrarios, sino que en modo alguno se corresponden con inclinaciones originales. Si adquiere el deseo de cumplir estas prohibiciones, es porque ve que le son prescritas por personas poderosas que tienen su amor y confianza, y que también se conducen de acuerdo con ellas. Entonces, concluye que tales prohibiciones expresan formas de acción que caracterizan la clase de persona que él desearía ser.

La segunda fase en el desarrollo de la moralidad del individuo es la *moralidad de la asociación*. El contenido de ésta viene dado por las normas morales apropiadas a la función del individuo en las diversas asociaciones a que pertenece. Estas normas incluyen las reglas de moralidad de sentido común, juntamente con los ajustes necesarios para insertarlos en la posición particular de una persona; y le son inculcadas por la aprobación y por la desaprobación de las personas dotadas de autoridad, o por los otros miembros del grupo.

La moralidad de la asociación incluye un gran número de ideales, definido cada uno de ellos en la forma adecuada a los respectivos *status* o funciones. Cada ideal particular se explica, probablemente, en el contexto de los objetivos y propósitos de la asociación a la que pertenece la función o la posición de que se trate. En su momento, una persona elabora una concepción de todo el sistema de cooperación que define la asociación y las metas a que tiende. Sabe que los otros tienen que hacer cosas diferentes, según el lugar que ocupen en el esquema cooperativo. Así, con el tiempo, aprende a adoptar el punto de vista de los otros, y a ver las cosas desde su perspectiva. Parece, pues, admisible que la adquisición de una moralidad de la asociación (representada por

determinadas estructuras de ideales) depende del desarrollo de las capacidades intelectuales requeridas para considerar las cosas desde una variedad de puntos de vista y para interpretarlas, al propio tiempo, como aspectos de un sistema de cooperación.

¿Cómo se llegan a adquirir deseos de cooperación? Una vez comprobada la capacidad de una persona de sentir simpatía hacia otros, puesto que ha adquirido afectos, mientras sus compañeros tienen el evidente propósito de cumplir sus deberes y obligaciones, él desarrolla sentimientos amistosos hacia ellos, juntamente con sentimientos de lealtad y confianza. Así pues, si los que se hallan comprometidos en un sistema de cooperación social actúan de un modo regular, con el evidente propósito de mantener sus justas normas, entre ellos tienden a desarrollarse lazos de amistad y confianza mutua, lo que les une al esquema cada vez más. Una vez establecidos estos lazos, una persona tiende a desarrollar sentimientos de culpa cuando no consigue realizar su función, sentimientos que se manifiestan en una inclinación a compensar los daños causados, en una voluntad de admitir que nuestra conducta ha sido injusta (errónea) y a disculparnos por ello, o en el reconocimiento de que el castigo y la censura son injustos.

Y así llegamos a la fase de la *moralidad de los principios*. La moralidad de la asociación conduce, de un modo enteramente natural, a un conocimiento de las normas de la justicia. Una vez que las actitudes de amor y confianza, y de sentimientos amistosos y de mutua fidelidad, han sido generadas de acuerdo a las dos etapas precedentes, entonces el reconocimiento de que nosotros y aquellos a quienes estimamos somos los beneficiarios de una institución justa, establecida y duradera, tiende a engendrar en nosotros el correspondiente sentimiento de justicia. Desarrollamos un deseo de aplicar y de actuar según los principios de la justicia, una vez que comprobamos que los ordenamientos sociales que responden a ellos han favorecido nuestro bien y el de aquellos con quienes estamos afiliados. Con el tiempo llegamos a apreciar el ideal de la cooperación humana justa.

Este sentimiento de justicia se manifiesta de dos formas:

1. Nos induce a aceptar las instituciones justas que se acomodan a nosotros, y de las que nosotros y nuestros compañeros hemos obtenido beneficios. Necesitamos llevar a cabo la parte que nos corresponde para mantener aquellos ordenamientos y tendemos a sentirnos culpables cuando no cumplimos nuestros deberes y obligaciones.
2. Un sentimiento de justicia da origen a una voluntad de trabajar en favor de la implantación de instituciones justas y en favor de la reforma de las existentes cuando la justicia lo requiera.

1.4.2.6. LOS ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO PROSOCIAL DE EISENBERG.

Según Eisenberg (1986), el razonamiento moral prosocial es diferente del juicio moral orientado a la justicia descrito por Kohlberg en parte porque el razonamiento moral prosocial no se basa en el dictamen de la autoridad, las leyes, normas y obligaciones formales.

Diferentes investigaciones han señalado que a lo largo de la adolescencia el razonamiento moral se va haciendo más sofisticado debido en parte a un incremento de la inteligencia, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y la habilidad para pensar en abstracto (Colby y otros, 1983; Rest,

1983). De hecho los cambios cognitivos relacionados con la edad de los sujetos, así como su formación posibilitan una mayor madurez moral, en concreto una mayor calidad y complejidad para pensar acerca de conflictos morales (Carlo, Eisenberg, Koller y otros, 1996).

De acuerdo con esto, Eisenberg señala cinco niveles del desarrollo del juicio moral pro-social:

- **Hedonismo:** El sujeto se preocupa por las consecuencias para él mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar a otro se refieren a beneficios para él mismo, reciprocidad futura o interés por el otro por que se le necesita o quiere.
- **Sensibilidad a las necesidades y deseos de los otros:** El sujeto se preocupa por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque piense que entran en conflicto con las propias. Esta preocupación se expresa en términos simples (“por que lo necesita”)
- **Sentimientos estereotipados:** Las imágenes estereotipadas de las personas buenas y malas, y las consideraciones de aprobación y aceptación de los demás, se usan para justificar las conductas pro sociales o su ausencia.
- **Empatía:** El razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectivas y sentimiento empático por la otra persona (“me siento mal si no le ayudo, por que sufre”).
- **Interiorización:** Las justificaciones para la elección moral se basan en valores interiorizados, en normas o responsabilidades contractuales individuales y en la creencia de que se pierde dignidad y el respeto por sí mismos si por perseguir el propio interés se ignoran las demandas de un necesitado.

Desde esta perspectiva cognitivo-evolutiva, el de razonamiento moral más complejo e interiorizado se relaciona con una mayor frecuencia de conducta prosocial y con una mejor calidad de la misma (Eisenberg, Miller, Shell, et al., 1991).

Eisenberg (1979) en uno de sus trabajos clásicos sobre el estudio del juicio moral prosocial analizaba el desarrollo del razonamiento del niño sobre dilemas morales pro sociales, y los consideraba dilemas en los que las necesidades de un individuo entran en conflicto con las de otros en un contexto en el que las consecuencias de las leyes, reglas, castigo, autoridad y obligaciones formales son mínimas o irrelevantes.

A partir de una entrevista semi estructurada analizaba los diferentes estilos de razonamiento ante los dilemas planteados. Los estudios longitudinales realizados indican que dichos estilos de razonamiento varían en función de la edad, así el razonamiento hedonista, que utiliza argumentos centrados en el beneficio personal que se deriva de la acción, o en un intercambio mercantil de favores, parece decrecer a lo largo de los años escolares, el razonamiento orientado a la necesidad del otro, centrado en las necesidades físicas o psicológicas de la persona que necesita ayuda, se incrementa con la edad hasta los 7-8 años y entonces empieza a estabilizarse, el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás, padres o amigos, se incrementa a lo largo de la infancia hasta la adolescencia, y es en este periodo en el que aparecen formas de razonamiento de nivel superior (internalización de normas, reglas, leyes, toma de perspectiva o preocupación empática por el otro) (Eisenberg, Miller, Shell, et al., 1991; Eisenberg, Carlo, Murphy, et al., 1995) Si bien la investigación en este campo ha tenido serias restricciones metodológicas al utilizar principalmente procedimientos de entrevista para evaluar el razonamiento moral prosocial, en la última década se ha desarrollado un instrumento para dar estructura objetiva a la entrevista semiestructurada de Eisenberg para evaluar el razonamiento prosocial: Objective Measure of

Prosocial reasoning (PROM) (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992).

Este instrumento se ha traducido a diferentes lenguas lo que ha permitido realizar estudios transculturales sobre el razonamiento moral prosocial y su relación con otros procesos psicológicos como la empatía y la conducta prosocial. Dichos estudios ofrecen una correlación negativa entre empatía y razonamiento hedonista, mientras que dicha correlación es positiva con el razonamiento internalizado. También cuando se compara el razonamiento prosocial con la conducta prosocial heteroevaluada por los compañeros, se constata que la utilización de un razonamiento más internalizado para solucionar conflictos morales se relaciona con más conductas de ayuda, mientras que el uso de un razonamiento más centrado en uno mismo, o más dependiente de la opinión o aprobación de los demás, inhibe dichas conductas (Carlo, Eisenberg, Koller, et al., 1996). Los datos obtenidos en un primer estudio realizado en población española también muestran dicha relación entre la empatía y un razonamiento más internalizado y entre dichos constructos (empatía y razonamiento prosocial) y la conducta prosocial (Mestre, Pérez Delgado, Tur y otros, 1999).

1.4.2.7. EL MODELO DE DESARROLLO MORAL DE GIBBS.

John C. Gibbs (1977, 1979) analizó los trabajos de Kohlberg desde la perspectiva de la psicología existencial, proponiendo como alternativa un modelo de dos fases.

Este autor, distingue entre los temas “naturalistas”, de los primeros cuatro estadios y los “metaéticos” de los dos últimos.

Las críticas a esta teoría se basaban en el hecho de que es posible que los sujetos no pasen indefectiblemente por las seis etapas definidas por Kohlberg. Además, según Gibbs, en la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación 'interna' ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ella. Sin embargo, Gibbs considera que esta internalización y motivación no depende tanto de la interiorización de normas y valores, cuanto del cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1979; Hoffman, 1991).

Así, Marsh y Stafford (1988) postulaban que las dos últimas etapas de Kohlberg representaban puntos de vista ideológicos y culturales, por lo que no podrían considerarse universales para todas las culturas. Y si esto es cierto, lo que está perpetuando Kohlberg no es otra cosa que una forma de inculcar valores y valores por parte de la sociedad. En este caso la orientación 'interna' reflejaría una internalización de estas normas y valores.

1.5. EL PAPEL DE LOS VALORES EN LA GÉNESIS DE LA PERSONALIDAD MORAL.

La moral es el conjunto de reglas o normas que, partiendo de una moral teórica, fundamenta las relaciones entre individuos tanto en el plano físico como psicológico. Estas reglas surgen como mediadores ante los conflictos de intereses entre individuos y son características de cada sociedad. Tienen carácter universal, pero varían en función de un espacio y un tiempo determinados. Ya Aristóteles afirmaba que no existían principios morales universales y que la moral era siempre para el hombre y no para dioses ni para animales.

El hombre es capaz de representar su propia acción y anticiparla, de elaborar planes complejos para conseguir sus objetivos. Ser “libre” le permite elegir entre múltiples posibilidades, incluso las que le puedan provocar prejuicios.

Para preservar la existencia del grupo y la del propio individuo dentro de él, el ser humano ha ideado un complejo sistema de reglas.

Se distinguen tres categorías fundamentales de normas o reglas:

- **Convencionales o convenciones sociales:** se refieren a usos y costumbres sociales, como las formas de vestir, el saludo, fórmulas de cortesía, modales en la mesa, costumbres, etc., que regulan las relaciones entre los individuos en la vida cotidiana. Pueden variar entre grupos y/o sociedades. Se relacionan con los intereses y las necesidades en el sentido de que los intereses son “la atención prestada a un objeto que posee un valor subjetivo, de cierta relevancia teórica o práctica para el observador, relativamente constante, adquirida e influyente en la motivación de la acción” (Diccionario de Psicología e Educación -1999-). No siendo un patrón normativo ni obligatorio, pudiendo ser propio de una persona o de un grupo de personas, por lo que tiene cierto carácter social, pero nunca tendrá consideración de universal. Las necesidades hacen referencia a “la manifestación psicológica ligada a la vivencia de una carencia, que produce la tendencia a cumplir un acto o a repetir una costumbre” (Diccionario de Psicología e Educación -1999-). Cuando las personas actuamos de acuerdo con nuestros valores estamos promoviendo y reforzando el sentimiento de autoestima, autocompetencia y de reconocimiento social. Y, al contrario, la discrepancia entre nuestra conducta y nuestros principios generará malestar, por lo que promoveremos nuevas soluciones que ayuden a satisfacer la necesidad generada. Un afecto que depende de los resultados comportamentales, activa en el niño la necesidad de seguridad, promoviendo valores de obediencia y conformidad e inhibiendo valores de autonomía y riesgo. Entre los chicos, sin duda por la ridícula influencia de las actitudes y roles machistas, la comunicación es más superficial, dado que, ante la necesidad de negar su debilidad, se sienten impedidos para comunicar sus problemas y sus temores. Entre las chicas, por el contrario, es mucho más común el intercambio de secretos, informaciones y sentimientos íntimos.

- **Morales:** Aspectos generales de las relaciones con los otros: justicia, integridad, respeto por los otros derechos. Tanto estas, como las anteriores no están explícitamente codificadas pero son igualmente compartidas y se adquieren a lo largo del desarrollo. Escámez y Ortega (1986) lo explicaban afirmando que las normas morales son representaciones cognitivas de las necesidades individuales y sociales y añadían que así como éstas son exclusivas del hombre, las necesidades también son compartidas por los animales.

- **Jurídicas:** Están explícitamente codificadas. Suponen la existencia de un poder que impone sanciones por su incumplimiento. Estas sanciones también están estipuladas.

Dentro del plano filosófico, y conectando éste con la función normativa de la sociedad humana, surgen las dimensiones ética y moral, que consideran al valor como una abstracción que representa lo más deseable para el individuo y la colectividad, constituyendo la base que debe fundamentar todas las normas del comportamiento. En este contexto, los filósofos, en función de su escuela u orientación, ofrecen diversas interpretaciones sobre nuestros comportamientos como “animales sociales”.

La teoría socrática explicaba las relaciones humanas en base a dos elementos fundamentales y compatibles entre sí: la moral y la lógica. Ambos elementos se consideraban compatibles puesto que cuando se analizaban las cuestiones morales se recurría a la lógica como fundamento de las acciones

y de las decisiones. Sócrates partía de la idea de que todos los hombres desean “el bien”, pero la falta de lógica los conduce a hacer lo que no deberían. Por tanto, los individuos deben esclarecer su pensamiento de manera lógica para evitar realizar acciones inmorales. Desde esta perspectiva, la moral depende del esclarecimiento de los valores, la ejercitación del pensamiento crítico y las conversaciones o diálogos en los que se articulan y ponderan las posiciones respecto a los mismos.

Pese a todo, el hombre ha establecido sistemas morales en los que una acción tan negativa como la guerra, se justifica en aras del “bien” común. ¿Es posible considerar la agresión a los demás como “bien”? Una convivencia basada en valores morales, debería fomentar la reflexión permanente contribuyendo a crear actitudes críticas frente a nuestra sociedad. Debería conducir a un desarrollo de una moral autónoma, que conlleva la comprensión y adquisición de conceptos y formas de actuar de acuerdo con valores sociales de responsabilidad, solidaridad, participación, respeto y justicia. Pero no es así. Ante la multiplicidad de valores, el eclecticismo con que se construyen los sistemas axiológicos prevalecientes y la tendencia global hacia la vacilación en asumir una posición determinada en cuanto a los valores, muchos autores empiezan a gestar la idea de una tendencia hacia el vacío moral. Surge así, hacia finales de la década de 1930-1940, la perspectiva <<emotivista>> cuyos autores más destacados fueron A. J. Ayer (1936) y C.L. Stevenson (1944).

La tesis emotivista defiende que “todas las expresiones morales son, en esencia, un intento de inducir a los otros a compartir nuestra propia actitud”, en palabras de Stevenson (1944), “el propósito de la discusión moral es llegar a un acuerdo mediante la persuasión”. De acuerdo con esta perspectiva, el razonamiento moral no está sujeto a la lógica ni a la razón ni a la racionalidad, ni está fundamentado en hechos ni en conocimientos. Para adoptar esta perspectiva las estrategias a utilizar serían la realización de debates, presentaciones y escritos persuasivos, así como el desarrollo de técnicas para exponer lúcidamente una postura u opinión e inducir a los demás a aceptarla.

Las normas morales tienen una vertiente social y otra personal ya que no solo buscan la felicidad individual sino la colectiva. ¿Cómo determinar un sistema de valores que busque la felicidad de todos?

Partiendo de lo anterior, y en base a la capacidad de las personas para influir las unas sobre las otras, a la hora de plantearse cuáles son las bases morales, aparecen dos posiciones teóricas enfrentadas. Por un lado una postura liberalista, que defiende antes que nada al individuo situándolo por encima de su grupo de pertenencia, y por el otro, una postura mas comunitarista, que condiciona el desarrollo del individuo a su comunidad dado que las personas tienen una identidad social que es imposible soslayar.

Las corrientes liberales defienden con rotundidad la individualidad de la persona. Cada uno de nosotros somos una realidad separada y completa. Solo mediante el consenso racional vamos a convertirnos en miembros de un colectivo comunitario, que puede denominarse Estado, y cuyo objetivo es garantizar los contenidos de cada miembro. Si se produce un conflicto, lo que se debe hacer es determinar de manera imparcial lo que le corresponde a cada individuo. Uno de los autores más representativos de esta corriente es Rawls (1978), que con su “teoría de la justicia” se convierte en una referencia fundamental. Este principio afirma que toda distribución (o, en su caso, redistribución) debe tender hacia la igualdad, siendo lo más equitativa posible.

Las corrientes comunitaristas afirman que el Yo no puede constituirse, definirse, desarrollarse ni perfeccionarse al margen de su contexto socio-cultural e histórico. Autores como Walker y Taylor (1991) explicaban que en la comunidad adquirimos el lenguaje, el estilo de pensamiento, los usos y costumbres, las creencias e ideas que confirmarán el entramado de significados que nos ayudarán a percibirnos a nosotros mismos y a los demás. La moralidad, por tanto se localizará dentro de una

comunidad determinada, en sus normas y prácticas compartidas.

Existen situaciones en las que nuestras respuestas surgen de acudir no tanto a la autoridad social cuanto a la autoridad de nuestra propia conciencia. Entonces, ¿cómo juzgar nuestros comportamientos? ¿De acuerdo con la moral imperante? ¿En función de nuestra propia perspectiva?

A la hora de plantearse cuáles son las bases morales, es importante considerar que nuestros hechos se transformarán en “morales” cuando, y sólo cuando, provengan de la conciencia constituyente. Y ésta se sustenta en un sistema de valores, que a la vez la legitiman. Pudiendo hacer otra cosa, se hace ésta. ¿Por qué? Por que un valor, la justicia, la hace justa o ajustada a valor.

Únicamente el acto así realizado es un acto moral. Los otros son actos psicosomáticos, más o menos conformes con ciertas pautas de conducta social.

Para conseguir tal objetivo, M. Martínez. (1998) destaca una serie de dimensiones que será necesario cultivar en los individuos para ayudar a la correcta formación de su personalidad moral, a saber:

DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD MORAL
M. Martínez (1998)

- Autoconocimiento.
- Autonomía y autorregulación.
- Capacidad de diálogo.
- Capacidad para transformar el entorno.
- Comprensión crítica.
- Empatía y perspectiva social.
- Habilidades sociales para la convivencia.
- Razonamiento moral.

AUTOCONOCIMIENTO: supone la capacidad que posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, la conciencia del yo, así como su valoración. Permite la clarificación de la propia manera de ser, pensar y sentir, de los puntos de vista y valores personales.

AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN: son capacidades que permiten promover la autonomía de voluntad y una mayor coherencia de la acción personal. Desde el punto de vista cognitivo y constructivista, significan que es la persona la que establece el valor y se organiza para actuar de acuerdo con él.

CAPACIDAD DE DIÁLOGO: permite huir del individualismo y hablar sobre todos aquellos conflictos de valor no resueltos, que preocupan a nivel personal y/o social. Supone la capacidad de intercambiar opiniones, razonar sobre los diferentes puntos de vista e intentar llegar a un entendimiento, a un acuerdo justo y racionalmente motivado.

CAPACIDAD PARA TRANSFORMAR EL ENTORNO: aquella que permite la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se ponga de manifiesto criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso. El desarrollo de esta capacidad, supone que la educación no se reduce, ni cognitiva ni conductualmente, al ámbito del aula, sino que se generaliza a ámbitos no formales e informales de educación.

COMPRENSIÓN CRÍTICA: supone el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas hacia la adquisición de información realmente relevante acerca de la realidad, haciendo un análisis crítico y contextualizado (contrastando los diversos puntos de vista) de la misma y desarrollando la actitud de compromiso y entendimiento para mejorar esa realidad.

CAPACIDAD DE EMPATÍA y PERSPECTIVA SOCIAL: Posibilita que el individuo vaya incrementando la consideración por los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad. Ayudando a la comprensión de las razones, sentimientos y valores de las otras personas.

HABILIDADES SOCIALES: Son el conjunto de comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación. Permiten la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

EL RAZONAMIENTO MORAL: Es la capacidad que nos permite reflexionar sobre los conflictos de valor, contribuyendo al desarrollo del juicio moral. Su finalidad es conseguir pensar según criterios de justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta principios de valor universales.

Este “razonamiento moral” es el objetivo hacia el que todos los integrantes de una sociedad debiéramos dirigir nuestras miras en aras de una sociedad mejor y más justa y la filosofía se ha dedicado a reflexionar sobre su naturaleza hasta el punto de que la ética se ha convertido en una de sus ramas principales.

2. PRINCIPALES AGENTES DE SOCIALIZACIÓN Y PERSONALIZACIÓN EN VALORES.

2.1. INTRODUCCIÓN.

Tanto desde el empirismo de John Locke como del conductismo de John Watson o B.F. Skinner, se describe la naturaleza humana como una “pizarra en blanco” en la que la sociedad escribe la experiencia de cada individuo.

Estas tesis del “aprendizaje social”, en la que el individuo se ajustaba de forma pasiva y ciega a las normas sociales está superada y todos aceptan que se trata de un proceso constructivo fruto de la relación, mediatizada por las relaciones sociales, entre el individuo y el medio en el que se desenvuelve.

Aún así, estamos de acuerdo con que todos los aprendizajes se realizarán de dos formas. La primera es la enseñanza directa por parte de los otros (cuando el niño/a recibe una reprimenda por parte de un adulto por haber actuado mal) y la segunda por imitación (al observar los comportamientos ajenos, los interiorizará de manera espontánea). Ambas formas comparten el principio del refuerzo, de modo que las conductas seguidas de recompensa tienden a repetirse pasando a formar parte del repertorio de comportamientos del individuo. Así es como las conductas morales entran a formar parte de la corriente de la conducta humana. En este apartado, pretendemos indagar acerca las influencias sociales que inciden en el desarrollo del sistema de valores de cada individuo.

Son muchos los autores que se han ocupado del tema. La psicóloga Eleanor MacCoby (1980) afirma que la conducta moral es la que un grupo social define como correcta y por la que ese grupo administra las sanciones sociales. Lo bueno o lo correcto no procede del individuo, sino del exterior. Por ello, los teóricos del aprendizaje sustituyen los términos “moral” o “ético”, por el de “prosocial”, para referirse a la necesidad de desarrollar en los individuos una conducta opuesta a la “antisocial”.

Consideran a su vez, que la sociedad es algo multidimensional conformado por la familia, el grupo étnico, la clase social, las instituciones o la cultura dentro de la que nace el individuo, etc. Todos estos estamentos contribuyen en diferente grado al aprendizaje individual que, en muchos casos, es de carácter moral. Las elecciones morales que se inscriben en la “pizarra” de cada persona, serán consideradas buenas o malas, en función de cómo esta las haya aprendido.

Para Rogers (1961), la socialización es el proceso a lo largo del cual las personas, y particularmente los jóvenes, aprenden qué pueden esperar del mundo y lo que el mundo espera de ellos.

Lucas (1996) define la socialización como el proceso por el que un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, asimilando la cultura que le es propia, recibiendo el saber, la habilidad

y la motivación para las distintas actividades. Según este autor, este proceso tiene tres cualidades:

- 1) Continuidad: Aunque se produce más intensamente en la infancia, este proceso es continuo y nunca termina.
- 2) Comunicación e imitación: Son las técnicas básicas a través de las cuales el sujeto conoce los valores, normas y actitudes de su grupo.
- 3) Premios y sanciones: Se premia la conducta socialmente adecuada y se sanciona o rechaza la no admitida por el grupo.

Brofenbrenner (1962, 1974, 1986) analizó, desde una perspectiva ecológica, las relaciones entre las normas de un contexto y el desarrollo de valores de las personas que se desarrollan en el mismo, concluyendo que los individuos construyen sus valores desde los primeros años de la infancia mediante las relaciones con los otros, a través de un verdadero proceso de aprendizaje social. Por tanto, la conducta social es el resultado de un conocimiento adquirido.

Pero lejos de considerar que este conocimiento es fruto de un proceso de identificación con las normas sociales de un determinado contexto, se considera que los valores se van adquiriendo, interiorizando y fomentando en la interacción con los diferentes contextos, que va dando sentido a la realidad que nos rodea a través de un proceso evolutivo.

Este hecho lo corroboraban los estudios sobre el desarrollo cognitivo, de Piaget (1932), así como los centrados en el desarrollo de la percepción, de Bruner y Goodman (1947), de ahí que autores como Forgas (1981) o Marchesi (1984) afirmasen que la actividad cognitiva es una tarea eminentemente social.

De acuerdo con esto, se puede inferir que el desarrollo social del individuo será paralelo a su desarrollo cognitivo y las investigaciones de Piaget (1932), Mead (1934) o Vygotsky (1934) demuestran la estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la conducta social.

Esta tesis la defienden otros autores como Tajfel y Forgas (1981), Turiel (1983) o Marchesi (1984), si bien podemos encontrar detractores de la misma.

Bandura y Walters (1963), por el contrario, consideraban que la adquisición de la conducta social es un proceso pasivo que obedece a los principios del aprendizaje, los cuales, junto a la presión de agentes externos, explican la adquisición de las normas y principios sociales. De acuerdo con estos autores, no existirían los procesos de construcción interna mediante los cuales el sujeto representa las nociones, acontecimientos y objetos del mundo social de una manera personal.

Kluckhohn (1951) consideraba que los valores sociales eran aquellos que resultaban relevantes a un determinado individuo o grupo social, por acuerdo de sus miembros, y que los impulsa a comportarse de acuerdo con dicha preferencia social. Siendo variables de un grupo a otro.

Teniendo en cuenta esta variabilidad entre grupos, autores como Tajfel (1984), Berger y Luckman (1968) o Tajfel y Forgas (1981) llegan a la conclusión de que los valores sociales pueden considerarse como principios organizativos, que los individuos y grupos utilizan para ordenar, clasificar y estructurar el mundo social.

Un ejemplo claro se observa en la *categorización social*, que hace que se junten objetos o acontecimientos sociales dentro de grupos equivalentes.

La pertenencia a una clase social implica desarrollar ciertas expectativas sociales establecidas. Es difícil que individuos de clase social alta se conformen con profesiones escasamente consideradas por la sociedad. Por el contrario, los individuos de clase social baja, serán más conformistas o menos preocupados por obtener un estatus elevado.

En lo referente a los valores, hipotéticamente en la medida en que exista más precariedad, las reacciones de búsqueda son más urgentes y, por lo tanto, más elementales, inmediatas y dirigidas a las cosas o refuerzos reductores.

Esta situación puede explicar el tipo de valores transmitidos directa o indirectamente por la clase baja y, a la inversa, por la superior.

Este planteamiento tiene diferentes apoyos empíricos. Así, Le Shan (1952) encontró diferentes actitudes respecto del tiempo en diferentes clases sociales. La clase baja se orienta más hacia el presente, mientras que la clase media más hacia el futuro, incidiendo en un aspecto tan importante como la búsqueda inmediata o aplazada del refuerzo.

Esto se encuentra estrechamente relacionado con lo que Rosen (1959) señala acerca de que la clase media fomenta más el sentido de la independencia en la niñez temprana, mantiene más las expectativas de rendimiento escolar, de probabilidad de éxito y de participar en actividades que hacen posible el logro. Esta estrategia ayudaría claramente a la realización y adaptación personales, y también al incremento del C.I.

Esta afirmación obtiene su demostración empírica en la investigación longitudinal de Bayley y Schaeffer (1964), citada por Hernández (2002), en la que estos autores encontraron que conductas de las madres hacia los hijos a la edad de 3 años, como son fomentar la autonomía, valorar sus cualidades, ser justos, expresarles afecto e inculcarles motivaciones de logro se correlacionan positivamente con su C.I. a la edad de 14 a 18 años.

El concepto de valor como principio organizativo de la realidad social comenzó a gestarse en los trabajos de Bruner y Goodman (1947), en los que se destacaba el papel organizativo del valor en tareas de discriminación perceptiva de objetos físicos. Posteriormente, los trabajos de Tajfel (1984) permitieron generalizar las conclusiones a otros ámbitos del conocimiento e inferir el papel análogo del valor en la percepción y categorización, por ejemplo, de las dimensiones sociales.

Cada sociedad posee su propio sistema de valores e ideales, en el cual se anclan sus conocimientos, técnicas, actitudes, etc. En todo este entramado, el sistema sociocultural se perfila como el antecedente fundamental del sistema de valores. Tendremos que acercarnos a las claves que definen los espacios culturales actuales, para adentrarnos en el análisis, en profundidad, de los valores de los niños.

Los valores sociales se interrelacionan en un sistema en el que la falta de uno de sus elementos, hace necesaria la colocación de otro que lo sustituya para impedir problemas de funcionamiento. Ante la pérdida progresiva de los valores cristianos en nuestra sociedad, denunciada ya por Nietzsche, se deduce la necesidad de encontrar una nueva escala que de apoyo al comportamiento humano, dando paso así, progresivamente, a un nuevo modelo de humanidad.

Durkheim (1973) plantea de forma nítida los “nuevos tiempos” describiendo la nueva forma de vida y las nuevas obligaciones en el seno de la sociedad. Como manifestación más evidente explica que ha quedado atrás la solidaridad mecánica, propia de la sociedad tradicional, para surgir la “solidaridad orgánica”, consecuencia de las nuevas condiciones de vida del individuo. Así, se marca un antes y un después en la organización de los valores en la sociedad.

Weber (1984), sugiere una serie de tipologías con las que entender y explicar la sociedad en la que vive y en la que la “acción social” se ha convertido en la base de actuación simbólica de las personas.

Marx (1968) había hecho lo mismo al relacionar al individuo con las condiciones de vida en la sociedad capitalista, que condicionan y delimitan la conciencia y las acciones de los mismos, siendo éstas consecuencia de la sociedad, donde se debe encarar el proceso dialéctico con todo lo que conlleva en la dinámica social. En conexión con los cambios progresivos en los sistemas de valores de cada sociedad, Marx afirmaba que la conciencia es un reflejo y no una proyección de nuestros actos, es decir, nuestras actuaciones son producto de la sociedad que nos “socializó” dentro de unas determinadas coordenadas.

La teoría freudiana habla del “malestar de la cultura” que surge del choque entre los marcos simbólicos del individuo y los de la sociedad, entendida esta como la suma de individuos.

Los antropólogos describen y rememoran los usos, hábitos, costumbres y peso específico de las diferentes culturas que nos ofrecen un significado simbólico propio en cada pueblo. En este sentido, la antropología nos da las claves de lo que son *la pertenencia, la referencia y la procedencia* de los individuos y de sus propios grupos. Así, el sistema de valores es y representa el conjunto de ideas y creencias propias de una sociedad, condicionando el comportamiento humano y las normas sociales que rigen la misma. Dentro de la sociedad globalizada multicultural, podemos calificarlo como una de las señas de **Identidad de un grupo**.

Al lado de la Teoría Crítica (que combina el análisis científico con la reflexión filosófica) y de los neomaxismos y tendencias psicosociales, que nos ofrecen diagnósticos y pronósticos de los t de los nuevos tiempos, el funcionalismo (que planteaba que la actividad psíquica depende o se reduce a la función utilitaria y explicaba la sociedad como un sistema en el que se debe analizar la función de cada una de sus partes y su relación con el todo), el estructuralismo (que trata de explicar todos los fenómenos sociales basándose en leyes físicas y químicas. Sus máximos representantes fueron W. Wundt –creador de la psicología experimental y del laboratorio de Leipzig-, E.B. Tichener y O. Kulpe) y las perspectivas hermenéuticas (recordemos: basadas en los textos históricos como la Biblia y otros) abren paso a nuevos análisis de lo que son los valores. Estudiosos como Parsons (1902-1979), Merton (1910-2003), Levi.Strauss (1908), Husserl(1859-1938), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973), etc., tratan de abrir nuevos derroteros en el análisis de los comportamientos de los individuos dentro de la sociedad. Así surgen multitud de teorías: **del intercambio social**, que afirma que cuando las personas entran en interacción están poniendo en marcha una especie de contabilidad psíquica en la que se registran las retribuciones, costos y utilidades que esta relación supone para ellas, **de sistemas, del conflicto**, ..., todas ellas abrieron nuevas formas de explicar los “nuevos tiempos”.

Como se puede observar, han sido muchos los autores y las teorías que han aportado avances en la comprensión de las relaciones entre la sociedad y los valores. Sería demasiado extenderse el pretender tratarlas todas en este apartado. Por ello, ya que pretendemos fijarnos en la sociedad de aquí y ahora, nos hemos decidido por ahondar en uno de los análisis más recientes, el realizado por Inglehart (1991).

Este autor, pretende delimitar los cambios sociales más recientes dentro de las coordenadas de estudio de los valores sociales de nuestro tiempo, dando lugar a un nuevo marco que explique:

- El proceso.
- El resultado.
- La acción.
- La situación.
- La forma.
- El contenido.

Todos estos ámbitos forman parte del objeto de estudio de los valores y todos deben ser tenidos en cuenta, ya que se constatan en la sociedad.

Para ello, realizará una labor sintética que ofrezca nuevas posibilidades de acercamiento a los valores, a los conflictos que conlleva la profesión de esos valores, cómo se repescan y reorientan los marcos simbólicos y qué tipo de orden y armonía existen.

En este sentido, habla de los siguientes marcos teóricos: el estructuralismo genético; la sociología dinámica o accionalista; el abordaje funcionalista y organizativo; los enfoques hermenéuticos y los enfoques comunicacionales. Estos cinco enfoques nos servirán para comprender e integrar los valores en la sociedad y en cada individuo.

El estructuralismo genético, surge como evolución del estructuralismo clásico y destaca el papel diferenciador de la dominación simbólica en las relaciones sociales como son las relaciones de las clases sociales. Esta teoría destacaba el papel de la “sociología espontánea” en la que cualquier hecho de sociedad pasa a ser hecho social en base a lo que él denominaba “reproducción social”.

La sociología dinámica o accionalista, opina que la clave a la hora de interpretar la sociedad, parte de la extensión del cambio o de los cambios para entender las variadas relaciones internas que se producen. Así, se puede hablar de dos niveles de explicación de los cambios sociales: uno superficial, más sencillo, y otro profundo, más complejo y en el que los cambios son entendidos como permanentes y repercuten permanentemente en el individuo, llevándolo a continuas adaptaciones, hablando así de tres fases en la génesis social: el conocimiento; la acumulación y, el modelo cultural.

Weber (1984) lo explicaba diciendo que en función de la significación subjetiva que el individuo o individuos le atribuyan a una acción se generarán comportamientos en los demás que influirán recíprocamente en tal significación subjetiva de la acción, influyendo, por tanto positiva o negativamente en la repetición de la misma. Así, surgen las *acciones lógicas* frente a las *ilógicas*, según se encuentre, o no, una relación entre sus fines y sus consecuencias.

El enfoque funcionalista organizativo –excluyendo en sí el paradigma funcionalista propiamente– nos adentra en como está estructurada nuestra sociedad, en su organización y en las funciones de los entes y órganos de esta sociedad estructurada y organizada, donde el referente es el “fenómeno

burocrático”. Así, nos muestra jerarquías y estructuras formales y materiales. Este enfoque estudia el proceso formativo, las funciones y la estructura, de la sociedad, ofreciendo una jerarquía, una división de poderes y todo un sistema normativo con un sistema de comunicación, transmisión y control con todo lo que lleva en sí de control, resaltando el papel socializador de mismo poder. Aparece aquí el discurso del poder, que delimita, concreta, perfila, define y unifica a nuestra sociedad.

Los enfoques hermenéuticos dentro de la sociología se circunscriben al ámbito del análisis de las acciones y tienen en cuenta, sobre todo, la incidencia de los enfoques constructivistas en los que el ojo del observador encuentra un papel hegemónico. Así, revisan casos concretos que pueden ser tratados como teoría aplicada, y en los que quedan individualizados los marcos de la conciencia y del comportamiento, así como los marcos simbólicos y los semánticos. Sus palabras clave serían encuadre, contexto, acción, significado y resultado.

Los enfoques comunicacionales se han mostrado como agentes, factores y elementos de socialización ya que inciden, afectan, influyen y pueden manipular los factores o elementos constitutivos de la realidad, plasmándose directamente en los valores. Sin embargo, las corrientes actuales ponen más énfasis en el campo de los efectos, y de la transmisión, aumentados por la globalización y los nuevos medios de comunicación de masas, en los que “la red” se convierte en marco y horizonte de las relaciones interpersonales.

2.2. CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DE LOS VALORES.

Para Hernández (2002) el valor es un criterio para elegir y, en consecuencia, para ejercer nuestra libertad. Para ello, cada persona y cada sociedad se construye su propio sistema de valores, Ese sistema es relativamente estable y sirve al sujeto de guía o carta referencial en los pasos que este da. Constantemente estamos eligiendo y, constantemente, estamos aludiendo a valores.

El valor es adquirido y desarrollado por los individuos a través de un proceso educativo siendo el desarrollo de valores uno de los temas centrales de la educación de todos los tiempos y sociedades. En la medida en que ha habido educación, ha habido transmisión de valores. Otra cosa es el tipo de valores que se transmite en cada época...

Cuando se habla de “contextos socioeducativos de los valores” tendemos a referirnos al ámbito escolar y familiar por ser los primeros núcleos de convivencia del ser humano, pero tb. existen otros ámbitos de influencia como el grupo de amigos o los medios de comunicación de masas, que tendrán relevancia en la estructuración del sistema de valores de los individuos, sobre todo, en aquellos a los que hace referencia nuestro estudio: LOS JÓVENES.

Por tanto, ¿Dónde aprenden valores los jóvenes? Pasaremos ahora a analizar pormenorizadamente cómo influye cada ámbito de relación social sobre los valores y normas “pro sociales” que los individuos adquieren e interiorizan.

En la educación es fundamental contar con las capacidades del sujeto, con sus preferencias, sus intereses, su estilo de conocer y de vivir. No hay modo de enseñar algo desconectado de su manera de ser, pero, a la vez, lo que se enseña tiene que ser positivamente valioso.

A partir de esta afirmación, surgen otras de las que brotarán unos interrogantes:

-El niño, como persona está orientado y marca sus preferencias según sus necesidades, y así lo expresa mediante sus estilos de vida (tiempo libre, ocio, aprendizaje) y sus formas de expresión cultural. ¿Cómo se estructura esa realidad?

-Como participante activo en instituciones recibe orientaciones, modelos y valores que ha de elaborar de manera simbólica, interiorizar y poner de manifiesto en sus propias experiencias vitales y proyectos. ¿Cuáles son esos valores?

-Como miembro social tiene una opinión. Se sitúa ante ella, valora las instituciones, sus relaciones interpersonales, sus deseos y necesidades no cumplidos. ¿Cómo ven esas instituciones?

A partir de estos interrogantes podemos extraer cuatro tópicos fundamentales:

1. FAMILIA.
2. ESCUELA.
3. RELACIONES ENTRE IGUALES.
4. ESTILOS DE VIDA Y CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO.

Tanto cuando intentamos mejorar la convivencia, la economía o la salud como cuando educamos a nuestros niños, pretendemos alcanzar valores superiores, elevando nuestras miras y depurando nuestras intenciones para superar nuestra conducta.

2.2.1. LA FAMILIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES.

Existe una preocupación acerca de los valores que están emergiendo en nuestra sociedad. Valores como el hedonismo, el individualismo, la xenofobia, el pasotismo, etc., están ayudando muy poco a consolidar los principios democráticos de los que nos sentimos tan orgullosos. Pero, por otro lado, observamos con satisfacción comportamientos sociales que desvelan la existencia de otros valores más positivos como el altruismo, la cooperación, la tolerancia,...

Como hemos explicado en el punto anterior, no hay nada en la naturaleza humana, aparte de la satisfacción de necesidades básicas, que explique la adopción de unos u otros valores, y será a través de un proceso de aprendizaje social como las personas asuman los valores que les van a servir de guía de su conducta social. Conceptos como bueno y malo, deseable o no deseable, adecuado o inadecuado, se aprenden desde muy temprano en interacción con los otros. Teniendo esto en cuenta, es necesario conocer en qué marco de intercambios sociales se gestan los valores.

La familia, como primer núcleo de convivencia es uno de los principales contextos socioeducativos de valores. Por tanto, la responsabilidad de sus integrantes en la construcción de valores parece ser grande, sin embargo ¿es eficaz en su misión o los valores de los hijos nada tienen que ver con los de sus padres? ¿Qué variables intrafamiliares inciden en esa eficacia? ¿Podrían desarrollarse pautas que ayudasen a la familia a tener éxito como educadores en valores? Estas son algunas de las cuestiones a las que pretendemos dar respuesta a continuación. Pero, antes es necesario introducir algunas cuestiones básicas.

Familia y valores; conceptos básicos.

Los valores son metas u objetivos de carácter general que se mantienen estables en las diversas situaciones en las que se desenvuelve el ser humano, guían su acción y se ordenan según su

importancia subjetiva (Schwartz 1992).

Para Rokeach (1973), unos valores son utilizados como meros instrumentos o medios (valores instrumentales) para la consecución de ciertos fines o metas más globales que reflejan otros ideales de existencia (valores terminales). Los valores instrumentales, en tanto que son medios, pueden tener un significado de competencia para la persona; mientras que los valores terminales generan autoconcepciones más significativas que ocupan posiciones más centrales en el sistema cognitivo y son más persistentes en el tiempo. Dentro de los valores terminales, Rokeach (1973) incluye los valores personales como la felicidad, armonía interior, etc. Y los valores sociales como la paz, la igualdad, la justicia; dentro de los instrumentales distingue los valores de competencia como ser capaz, curioso, imaginativo, etc. Y los valores morales como ser honesto, responsable, etc.

Schwartz y Bilsky (1990) y Schwartz (1992), proponen una categorización de los valores basada en dos aspectos fundamentales:

- A. Los intereses que cubren, que pueden ser individuales, grupales o ambos.
- B. El tipo de meta motivacional que expresan, en tanto representación de necesidades universales de la existencia humana: biológicas y orgánicas, de interacción social coordinada y de supervivencia y funcionamiento de los grupos e instituciones.

En función de ello, Schwartz (1994) distingue diez dominios de valor, organizando la estructura total de los valores en dos dimensiones básicas:

1. Apertura al cambio/conservación. Esta dimensión organiza los valores en función de si motivan iniciativas creativas e inciertas (autodirección, estimulación), o por mantener la certidumbre y el mimetismo cultural (conformidad, tradición).
2. Autobeneficio/autotrascendencia. Esta dimensión organiza los valores en función de si motivan la búsqueda del propio beneficio (poder, logro) o el beneficio de los otros (universalismo, benevolencia).

Asimismo, los valores tienen una configuración sistémica que hace que unos sean compatibles entre si y otros contradictorios entre si. En el proceso de aprendizaje del sistema de valores se aprenden las prioridades de unos valores sobre otros y la búsqueda del necesario equilibrio entre la satisfacción de metas personales y las necesidades del grupo social en el que se vive.

También es importante el carácter energético de los valores como promotores de determinados cursos de acción y el papel que juegan en la adaptación de las personas y en el nivel de bienestar que experimentan.

Por lo que respecta al proceso de aprendizaje de valores en la familia, diremos que las teorías actuales están lejos de los postulados de la teoría del aprendizaje social, que concebían al individuo como un agente pasivo que se adaptaba fielmente a las normas sociales gracias a las presiones ejercidas sobre él, y afirman que la adopción e interiorización de los valores es el fruto de un proceso constructivo del individuo que, en relación con las otras personas embarcadas en el mismo proceso constructivo, trata de dar sentido a la realidad que le rodea.

Familia, valores y adaptación.

Los valores son elementos muy importantes en el sistema de creencias de las personas y se relacionan con estados ideales de vida que responden a nuestras necesidades como seres humanos, ofreciéndonos criterios para la evaluación de los demás y de los sucesos que vivimos así como para nuestra autoevaluación (Rokeach 1973).

Cuando las personas actuamos de acuerdo con nuestros valores estamos promoviendo y reforzando el sentimiento de autoestima, autocompetencia y de reconocimiento social. Y, al contrario, la discrepancia entre nuestra conducta y nuestros principios generará malestar, por lo que promoveremos nuevas soluciones que ayuden a satisfacer la necesidad generada. Los valores, por tanto, tienen la función motivadora y activadora de la acción, y se desarrollarán en la medida en que son potenciadores de la autoestima y competencia social. Podemos decir que son mediadores del bienestar subjetivo de la persona. Pero, ¿influyen también en el bienestar de la familia?

Comencemos definiendo el bienestar familiar.

El término bienestar familiar no siempre está claramente definido, aunque es cierto que cada día se utiliza más. Su definición ha evolucionado de unas consideraciones más estáticas a otras más dinámicas. De considerarlo como un estado estático de armonía y satisfacción entre sus miembros, ha pasado a describirse como un proceso constructivo que se consigue día a día y que requiere reajustes ante las situaciones cambiantes a las que se enfrenta la familia. Los miembros del grupo familiar se sentirán satisfechos en la medida en que puedan construir de forma significativa el curso de su proceso relacional, viviendo los cambios de forma positiva (Cusinato 1988). En este sentido, el bienestar familiar no tiene que ver tanto con la presencia o ausencia de conflictos cuanto por la capacidad de enfrentarse a ellos y solucionarlos (Kelly, 1955).

El valor más relacionado con el bienestar familiar, independientemente de la edad o circunstancia familiar de los individuos, es la seguridad (Salcedo, 1992; Orizo, 1996; García y Ramírez, 1997), seguido de tolerancia, solidaridad, responsabilidad, paz, lealtad, respeto, etc., todos ellos relacionados con los objetivos grupales de implicación mutua y de estrecha interrelación.

También suele señalarse el valor de la obediencia, que tiene un componente de sumisión y de normativa grupal y empuja a adoptar una serie de obligaciones mutuas que generan una estrecha vinculación entre sus miembros (Gervilla, 1997; Orizo, 1996; Pérez y Cánovas, 1995; Musitu y Molpeceres, 1992; Salcedo, 1992).

Para concretar, al ser la familia el grupo que más contribuye a la formación del individuo, es el lugar más favorable para conseguir el bienestar individual. Pero ese bienestar puede trascender hacia el bienestar interpersonal o familiar en que están involucrados todos los individuos empeñados en la interacción familiar. Por eso los valores colectivistas de asunción de normas y de seguridad, suelen ser los que más promueven dicho bienestar.

La familia como escenario de construcción de valores.

La familia además de ser el primer contexto de aprendizaje de las reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros, tiene unas cualidades únicas que la diferencian de otros contextos, pues el aprendizaje de valores se da en un ambiente de

proximidad, comunicación, afecto y cooperación, que lo hace especialmente eficaz y duradero.

Sin embargo, la función socializadora consiste en algo más que la mera transmisión intencional y explícita de normas y valores (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994). Desde la familia se le dan al niño las claves para que construya su representación acerca del funcionamiento de la realidad social. Y entre estas claves se encuentran las propias representaciones de los padres, los modelos de interacción familiar, las expectativas y demandas sociales que pesan sobre el niño, la definición de las tareas evolutivas a las que debe enfrentarse, etc. En este sentido, la familia cumple dos tareas muy importantes:

- Determinar qué objetivos o metas son compatibles o incompatibles entre sí, por medio de la estructuración del ambiente educativo (la distribución de recursos materiales, el clima afectivo, la organización de roles, las pautas de disciplina, etc.).
- Primar la solución deseable ante los conflictos de valores, buscando aquella que más se ajuste con las expectativas sociales promovidas por la familia. Puesto que cada familia muestra a sus miembros lo que se espera de ellos condicionada, en gran parte, por las directrices y requerimientos culturales provenientes del sistema social en el que se desenvuelve (valores culturales, creencias, sucesos históricos, familia extensa, trabajo, amistades,...). Tanto padres como hijos interpretan su propia conducta y la del otro en función de esquemas cognitivo-motivacionales transmitidos por esos valores culturales dominantes (Musitu y Molpeceres, 1992).

Ahora bien, ¿cómo se construyen los valores familiares? ¿mimetizan los niños los valores de los padres? Las nuevas perspectivas constructivistas señalan que los niños son agentes activos en el proceso de construcción de valores, estableciéndose una relación transaccional, aunque asimétrica, con el adulto. En este sentido, no basta con la intención deliberada de educar en valores para lograrlo, y las moderadas correlaciones paterno-filiales así lo demuestran.

La construcción de valores en la familia requiere tener en cuenta, entre otras cosas, el papel activo que tienen los hijos para asumir o no los valores de los padres. Por tanto, no podemos afirmar que exista una relación directa entre los valores que los padres desean para sus hijos y los que los hijos adquieren. Aun cuando la conducta paternal sea inequívoca e, incluso, las relaciones paternofiliales sean intachables, siempre estará la interpretación que cada hijo haga de la conducta paternal, por lo que los valores podrán ser similares pero nunca idénticos.

Además, en esas transacciones paternofiliales, también se podrán dar modificaciones en los valores de los padres para adaptarse a las nuevas exigencias y demandas que aparecen a lo largo del ciclo vital familiar.

Asimismo, en la familia surgen continuamente conflictos, que sirven para fortalecer el criterio propio de sus miembros haciendo que los hijos puedan “decidir” no asumir el valor familiar o rechazarlo, o adaptarlo a su propia estructura de personalidad.

Pese a todo, lo cierto es que desde que los progenitores se plantean formar una familia, tienen en mente una serie de valores que les ayudan a guiar la nave familiar hacia buen puerto. Todas las etapas del ciclo familiar (embarazo, maternidad, el paso de la niñez a la pubertad, la salida de los hijos del hogar,...) supone un reto para la familia, y cada familia lo afrontará de una manera diferente en función de los valores asumidos.

Si los valores mediatizan la forma de enfrentarse a los cambios y a las diversas demandas que

van surgiendo en el ciclo familiar, cabe preguntarse si existen unos valores familiares que ayuden a superar con éxito dicho reto.

McNally, Eisenberg y Harris (1991), en un trabajo longitudinal con familias con hijos de 7 a 16 años encontraron que, sorprendentemente, se dan pocos cambios en las actitudes de socialización, lo que parece indicar que esta se basa en valores objetivos fuertemente arraigados y bastante estables a lo largo del ciclo familiar. El sentido común hace pensar que esos valores deberían ser los de solidaridad, tolerancia y seguridad, ya que todos ellos son indispensables para conseguir una familia que proporcione a sus miembros la seguridad para afrontar los diferentes retos del desarrollo.

Dinámica intergeneracional y valores: abuelos, padres e hijos.

Las relaciones intergeneracionales que se establecen en cada familia son únicas y emergen como una experiencia con gran poder conformador en la construcción de valores. A la luz de cómo ha evolucionado la sociedad, en la que los espacios de interacción aparecen cada vez más delimitados (para la tercera edad, para jóvenes, para niños pequeños,...), lo que disminuye la posibilidad de roces intergeneracionales, la familia puede llegar a convertirse en uno de los pocos contextos privilegiados donde ensayar esas relaciones.

Hemos dicho que la familia es un ambiente de relación intergeneracional, sin embargo, en la familia moderna los abuelos y otros familiares cercanos raramente comparten el mismo techo con los hijos y nietos. Pérez y Cánovas (1995) afirmaban que el 96% de los niños reconocen tener abuelos, pero solo el 15,3% convive con ellos. Ahora bien, la mayoría los ve, al menos, entre una y tres veces por semana, tanto en celebraciones familiares como cuando se ocupan del cuidado diario de sus nietos. Por tanto, existen ocasiones suficientes para afirmar que se producen esos encuentros intergeneracionales tan fructíferos para todos.

Además, en nuestra dinámica social, en la que ambos progenitores dedican bastante tiempo al trabajo y se encuentran agobiados por múltiples compromisos y obligaciones, los abuelos son, en muchos casos, la alternativa en la tarea, directa o indirecta, de educar a los nietos (Smith, 1995).

Los abuelos ayudan de modo *indirecto* cuando dan apoyo emocional a los hijos en sus tareas de paternidad o maternidad, alivian la carga de sus ocupaciones, les dan consejos o ayuda económica, incluso influyen en características tales como la afectuosidad de los padres o la implicación emocional de estos con sus hijos. En especial, la relación abuela-madre, que por su gran intensidad juega un papel fundamental en el desarrollo de actitudes maternas futuras (Vermulst, De Brock y Van Zutphen, 1991). Por lo que respecta a su modo *directo* de educar, se plasma en la relación abuelos-nietos, y en cómo vivan estos el rol de cada uno. Los abuelos no implicados o distantes no tienen influencia directa en el proceso de construcción de los valores de sus nietos. Pero los abuelos más implicados, aun manteniendo su papel de abuelos, o los abuelos que hacen de padres sustitutos, son los que tienen mayor poder de influencia. Los abuelos, cuando ejercen como tales, emplean su tiempo en pasear a los nietos, compartir actividades, acudir en momentos de crisis o urgencia, dar consejos, contar narraciones ficticias, sucesos de su generación o historias familiares, etc. Y mediante esos diálogos intergeneracionales los nietos van construyendo sus valores en ámbitos espacio-temporales diferentes a los de los padres. Es así como se logran estructuras de valores más ricas, elaboradas y con mayor perspectivismo generacional. Pese a todo, en una época de cambios sociales tan acelerados como la nuestra, las relaciones entre abuelos, padres e hijos no están exentas de conflictos, puesto que lo que ayer era valioso hoy puede ya no serlo, surgiendo desacuerdos entre los valores de socialización de padres y abuelos o apareciendo situaciones en las que unos traten de suplantar el rol de los otros. En este sentido, las relaciones intergeneracionales exigen una cierta

dosis de valores como la lealtad y la tolerancia que ayuden a aceptar, valorar y superar las diferencias y descalificaciones. De ese modo los valores de conservación y los de apertura pueden darse la mano.

En definitiva, los abuelos podrían ser importantes educadores en valores aunque, por desgracia, los datos nos indiquen que la tendencia hacia la nuclearización de la familia y las complejidades de la vida urbana en las grandes ciudades están colaborando con la reducción esa posibilidad.

Valores que los padres desean transmitir a sus hijos.

Todos los padres desean que sus hijos asuman una estructura de valores que les permitan su desarrollo en el mundo “exterior”, que les permita acceder al mundo escolar o laboral, que les ayude a relacionarse armoniosamente con sus iguales o encarar con éxito las diversas dificultades o amenazas (drogadicción, sectas, fracaso escolar, etc.) que se le van a presentar en la vida.

¿Qué valores consideran prioritarios los padres en la socialización de sus hijos? Existen diversos estudios sobre este tema en España (Martín, 1991; Musitu y Molpeceres, 1992; Orizo, 1996; García y Ramírez, 1995) y todos ellos, aunque con algunas diferencias en la jerarquía de preferencias (que parece verse afectada por variables como el nivel socioeconómico, la cultura, la edad o nivel de estudios de los padres, la edad y el sexo de los hijos, etc.), coinciden en unos valores generales que toda familia pretende desarrollar en sus hijos:

- Valores que faciliten el desarrollo personal: independencia, autonomía, libertad, autorrealización personal.
- Valores que faciliten las relaciones interpersonales: cortesía, respeto a los demás, honradez, tolerancia.
- Valores que faciliten su aprovechamiento escolar y laboral: gusto por el trabajo, perseverancia.

Como se observa, los padres optan por valores que fomenten el desarrollo y la realización personal, señalando valores como la felicidad, la autorrealización personal, la salud, la independencia y la libertad.

También es destacable, el hecho de que existen variables muy claras que influyen en la elección de valores por parte de los padres (García y Ramírez, 1995). Los padres más jóvenes se decantan más significativamente por los valores de autodirección como la libertad, independencia y autorrealización personal, mientras que los padres de mayor edad dan más importancia a valores relacionados con la vida en familia y la responsabilidad. Por otra parte, las madres daban menor importancia a los valores de capacidad que los padres. en cuanto a la zona de residencia, los padres de zonas urbanas destacaban más la tolerancia que los padres de zonas rurales. El nivel socioeconómico también influye, comprobándose que los valores elegidos por los padres de nivel medio-alto eran los de tolerancia y autorrealización personal; mientras que los padres de nivel socioeconómico bajo le daban más importancia a los valores de búsqueda de respeto y aprobación por parte de los demás (reconocimiento social).

Otros estudios (Domino y Hannah, 1987) hablaban de la existencia de diferencias en la educación en valores en función del carácter más individualista o más colectivista de las culturas. En las culturas colectivistas priman más la fiabilidad, la buena conducta y la obediencia, orientando a los hijos hacia la conformidad con el grupo. En las culturas más individualistas, por el contrario, los valores más destacados son la autoconfianza, la independencia y la creatividad, orientando a sus hijos hacia la autonomía (Musitu y Molpeceres, 1992).

La eficacia de la familia en la socialización de valores.

Cuando se critica la aparición en algunos grupos de jóvenes de determinados valores como la xenofobia, la falta de civismo, la ausencia de criterios éticos, o se habla de “crisis de valores” en nuestros jóvenes, no suele reconocerse la responsabilidad de la familia como entidad constructora de tales valores.

Los padres niegan estar promocionando esos valores y afirman que éstos están surgiendo en contra de los mensajes que ellos pretenden transmitir. Suponiendo que esto sea así, deberíamos afirmar que la familia es, al menos, responsable de la ineficacia con la que inculca esos valores.

¿Por qué unas familias son más eficaces en la transmisión de esos valores mientras que en otras se generan en los hijos “contravalores” totalmente opuestos a los de sus padres?

Los valores más elegidos por los jóvenes y adolescentes españoles parecen ser la amistad, la autonomía y autodirección, la libertad, el hedonismo, el logro, la capacidad, el ser felices, estar sanos y la autorrealización personal (Musitu y Molpeceres, 1992; García y Ramírez, 1995; Orizo, 1996). Además, también aparecen ciertas diferencias en función del sexo, la edad, la zona de residencia, el nivel socioeconómico y de estudios, etc. Concretamente, se encuentra que:

- Los hijos con más edad elegían en mayor medida el valor de la libertad.
- Los de niveles socioeconómicos medios y altos prefieren los valores de independencia y autorrealización personal.
- Los de niveles socioeconómicos bajos prefirieron el valor de la felicidad.
- Las chicas le dan más importancia a la felicidad y los chicos al placer.

¿Son esos valores de los hijos concordantes con los de sus padres?

Los escasos estudios existentes, arrojan resultados contradictorios respecto a la eficacia de la educación de los padres. Unos ofrecen escasas coincidencias entre los padres y los hijos en la adopción de valores (Musitu y Molpeceres, 1992; Bengston, 1975; Whitbeck y Gecas, 1988), mientras que otros nos ofrecen cierta coincidencia paterno-filial (Kohn y Slomczynski, 1990; Sebald, 1996; Bachman et al., 1987; García y Ramírez, 1995).

Entre las razones que se esgrimen para explicar la no concordancia entre los valores que los padres desean socializar y los que sus hijos adquieren se habla de que los hijos perciben erróneamente los valores de sus padres.

Parece ser que los hijos atribuyen a sus padres los valores que ellos mismos poseen, es decir, sus valores no concuerdan efectivamente con los de sus padres, pero sí con los que ellos creen que tienen sus padres. De ahí que se sugiera el estudio de las variables que dificultan una percepción adecuada de los valores parentales, ya que a mayor precisión en la percepción mayor eficacia en la socialización de los valores familiares.

Los investigadores que defienden la existencia de un acercamiento entre los valores de los padres y los de los hijos atribuyen esos resultados a una evolución en las relaciones familiares en una sociedad en la que han medrado la satisfacción de la vida familiar, así, nos encontramos ante padres más democráticos, participativos y dialogantes, que favorecen la transmisión e interiorización de los valores. Además, las demandas de autonomía y libertad, propias de la juventud, hasta hace

relativamente poco tiempo, se tenían que satisfacer fuera del ámbito familiar.

En resumen; los padres parecen haber evolucionado positivamente como educadores en valores, sin embargo, existen variables intrafamiliares, como la calidad de las relaciones padres-hijos, y extrafamiliares, como la influencia positiva o negativa de otros contextos socioeducativos, que mediatizarán la eficacia de la familia como agente transmisor de valores. Pasemos a analizarlas a continuación.

Contexto familiar, escolar y social: ¿excluyentes o complementarios?

La familia es el contexto fundamental en la socialización de los valores, pero no es el único. Existen múltiples contextos en los que se transmiten valores: escuela, parroquia, lugares de ocio, asociaciones, televisión, amigos,...

Pero pese a lo que se pudiera creer, no existen demasiadas contradicciones en los valores que se transmiten en unos y en otros, es más, podría decirse que existe una tendencia hacia la complementariedad. Es decir, cada contexto se especializa en promover diferentes valores, existiendo cada vez mayor autonomía entre cada uno de ellos. La familia se especializa en valores de desarrollo personal y relacional, la escuela en valores de logro y eficacia, los amigos en valores de lealtad y compromiso, etc. (Kandel y Lesser, 1972; García y Ramírez, 1995; Palmonari, Pombenu y Kirchler, 1992).

Quizás la excepción a todo esto se encuentre en los mensajes de los medios audiovisuales, ya que tienen la posibilidad de ofrecer diversos puntos de vista que pueden diferir de los de la propia familia o, incluso, pueden ser contradictorios entre sí.

El hecho de que los valores que se promueven en los diversos contextos sean contradictorios entre sí, da lugar a preguntarse cuál de ellos tendrá mayor significación para los hijos. Y la respuesta vuelve a tomar como referente a la familia, puesto que, como primera y más significativa entidad socializadora, promoverá los valores que servirán de guía al individuo. Ahora bien, cuando los valores familiares están poco arraigados e interiorizados, los valores de otros contextos irán ganando influencia y, en estos casos, el acceso de los hijos a la información por otras vías diferentes a las de los padres hará que éstos pierdan su capacidad de influencia sobre los hijos (Román, 1995).

Pese a todo, y al margen de las diferencias entre contextos, los padres pueden proporcionar a sus hijos valores que incidan, por ejemplo, en su éxito escolar o laboral. Chaffee (1978) destacaba que los niños cuyas familias han procurado inculcarles valores de autodirección, han obtenido un éxito escolar mayor que aquellos cuyas familias les habían inculcado valores como la sumisión o la obediencia. Esto se debe a que los valores de autodirección requieren un razonamiento profundo y autónomo sobre los acontecimientos (uno de los requisitos fundamentales de la escuela). Del mismo modo, valores como el altruismo, la tolerancia, el perspectivismo,..., fomentados en las familias, harán que los hijos los posean en todas sus relaciones entre iguales.

Pero la especialización en la enseñanza de valores según los contextos conlleva el peligro de que queden algunos valores sin cobertura. En este sentido, cabe preguntarse qué contexto se responsabiliza de promover los valores pro sociales activos, característicos de los ciudadanos en una sociedad democrática. En las leyes educativas se recogen valores como la justicia, la igualdad, la solidaridad, etc., muy importantes para el desarrollo de la capacidad de convivencia, aún así, a pesar de que el profesorado se encuentra identificado con esos valores y los intenta promover, los adolescentes y jóvenes los perciben de manera opaca. En el estudio de García y Lima (1995), se

reflejaba que los profesores en sus aulas pretenden transmitir valores como la tolerancia, la autorrealización personal, la responsabilidad, la libertad, la solidaridad y la justicia. Sin embargo, sus alumnos los perciben como valores académicos, y los confunden con responsabilidad, capacidad, autoridad, o como valores sociales externos, asociándolos con el reconocimiento social. Únicamente en el valor de la tolerancia existe acuerdo entre lo que transmiten los profesores y lo que perciben los alumnos.

Esto pone de manifiesto la existencia de dificultades para llegar a los alumnos, por parte de los docentes. Esto puede ser debido a que los maestros no han asumido su rol de educadores en valores, o a que las metodologías utilizadas no son las más adecuadas para ello o, también, a que los jóvenes no legitiman a sus profesores como competentes para la inculcación de valores que vayan más allá de lo académico. Familia, grupo de iguales, asociaciones sociales,..., sí están legitimadas para ello, pero parece que no están asumiendo su responsabilidad, con la excusa de huir del peligro del adoctrinamiento de los valores de la población.

En resumen, existen diversos contextos que influyen en la socialización de los valores y es importante que así sea, puesto que cada uno parece estar especializado en unos valores determinados. Pese a todo, la familia se sigue considerando el mayor agente de socialización de valores, siendo el que determina la importancia relativa de cada uno de los otros agentes en el desarrollo de valores. Si la familia logra que los hijos interioricen los valores que promueve, éstos van a ser la base sobre la que se desarrollará la relación con los otros contextos. Cuando las familias observan que sus hijos no llevan a la práctica los valores que fomentan, habría que determinar si los valores que los padres dicen transmitir a sus hijos son los que realmente perciben sus hijos y analizar qué aspectos de las relaciones familiares están ayudando o entorpeciendo la percepción y asunción de esos valores.

Los mediadores intrafamiliares de la eficiencia de los padres en la socialización de valores.

Las primeras investigaciones acerca de la eficacia parental en la transmisión de valores apuntaban hacia el estilo de disciplina de los padres como variable más relevante.

Gran parte de los estudios toman como referencia los tres estilos educativos descritos por Baumrind (1991): el democrático, el autoritario y el permisivo (ver cuadro).

Esta tipología, fue reformulada por MacCoby y Martin (1983) que determinaban los estilos parentales en función de dos dimensiones subyacentes: el control (exigencia) y el afecto (sensibilidad y calidez). Así llegaron a establecer cuatro tipos: democrático, autoritario, indulgente y negligente o indiferente.

En este caso, el estilo permisivo de Baumrind, se desglosa en los estilos indulgente y negligente, este último claramente asociado al abandono.

Hoffman (1991), también formuló una clasificación de estrategias disciplinarias de los padres muy utilizada. Distingue entre la afirmación del poder, la retirada del afecto y la inducción. La primera supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retirada de privilegios y otras técnicas coercitivas, asemejándose al estilo autoritario. La segunda utiliza el enfado de los padres y la desaprobación ante las conductas negativas, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle. La última, conlleva connotaciones positivas, ya que a través de explicaciones de normas, principios y valores y del ofrecimiento de razones para no comportarse mal, trata de “inducir” una motivación intrínseca

en el niño. Se asemeja al estilo democrático.

Tipología de Baumrind (1991) sobre los tipos de padres en función de su estilo educativo.

Los padres *democráticos* explican a sus hijos las razones del establecimiento de formas, reconocen y respetan su individualidad, les animan a negociar mediante intercambios verbales, y toman decisiones conjuntamente con sus hijos. También presentan una tendencia a promover los comportamientos positivos del niño y a inhibir los no deseados. Aunque controlan y restringen el comportamiento de sus hijos con normas y límites claros, adecuados a las necesidades y posibilidades de los hijos, que mantienen de modo coherente y exigen su cumplimiento (control-guía).

Los padres *autoritarios* se caracterizan por mantener un control restrictivo y severo sobre las conductas de sus hijos con frecuente empleo de castigos, amenazas verbales y físicas y continuas prohibiciones (control-imposición). Su interés por controlar el comportamiento de sus hijos no tiene en cuenta ni las necesidades educativas de estos ni sus intereses u opiniones. Mientras que el primero va acompañado de apoyo y sensibilidad a las necesidades del hijo, el segundo plantea el respeto a las normas sin tener en cuenta el punto de vista del niño ni sus posibilidades.

Por último, el estilo *permisivo* evita hacer uso del control, utiliza pocos castigos, realiza pocas demandas al niño y le permite regular sus propias actividades. Además, los padres permisivos son tolerantes y aceptan positivamente los impulsos del niño.

La conclusión que se extrae de estas teorías es que, si deseamos hacer una labor educativa correcta, es necesario que, en algunos momentos se ejerza algún tipo de control que permita captar la atención del que aprende. El estilo permisivo, al reducir al mínimo el control parental, reduce su capacidad de influencia en los hijos. Por otro lado, si los valores se transmiten exclusivamente de modo impositivo o autoritario, probablemente serán aceptados por la persona que los recibe de forma difusa, pero su presencia en la estructura de la personalidad será epidérmica, poco duradera y difícilmente se interiorizarán. Por todo ello, parece lógico que las relaciones democráticas entre padres e hijos serán las más adecuadas, puesto que la interiorización del valor requiere que el hijo no solamente capte el mensaje parental, sino que además lo haga suyo y lo utilice.

Pero el uso de uno u otro estilo parental no sólo influirá en la eficacia de la transmisión del mensaje sino también en el tipo de valores que van a asumir los hijos, ya que en la utilización de un modelo u otro, los padres están ofreciendo a sus hijos un modelo a imitar y, difícilmente podrán asumir la tolerancia o el respeto si el padre o la madre, en su proceder, utilizan el poder y la imposición para lograr sus propósitos. De hecho, los padres autoritarios podrían estar favoreciendo valores deterministas y de conformidad e inhibiendo valores de autodirección y estimulación. Los padres permisivos fomentarían valores de autodirección como los de autonomía e independencia, e inhibiendo valores pro sociales tales como la solidaridad o la justicia. Por último, los padres democráticos que utilizan el razonamiento y enseñan a sus hijos a tener en cuenta las consecuencias de sus acciones, podrían estar proporcionando valores de autodirección y pro sociales.

De hecho, parece ser que son los valores de los padres los que guían la elección del estilo disciplinar. Los padres con valores de conformidad y obediencia tenderán a utilizar el estilo autoritario; los que mantienen valores de autonomía y tolerancia tenderán a utilizar el estilo democrático, mientras que los que mantienen valores hedonistas y de autobeneficio tenderán a utilizar el estilo permisivo.

Estilos educativos	autoritario	democrático	negligente	indulgente
Niños	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social. • Agresividad e impulsividad. • Moral heterónoma (evitación de castigos). • Baja autoestima. • Menos alegres y espontáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social. • Autocontrol. • Motivación, iniciativas. • Moral autónoma (empatía y conducta prosocial). • Alta autoestima. • Alegres y espontáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social. • Pobre autocontrol y heterocontrol. • Escasa motivación. • Escaso respeto a normas y personas. • Baja autoestima, inseguridad. • Inestabilidad emocional. • Debilidad de la propia identidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social. • Bajo control de impulsos y agresividad. • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo. • Inmadurez. • Alegres y vitales.
Adolescentes y jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> • Escasas habilidades sociales. • Obediencia y conformidad. • Planificación puesta externamente. • Moral heterónoma. • Baja autoestima. • Trabajo con recompensa a corto plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas habilidades sociales. • Autonomía y responsabilidad. • Buena planificación del futuro y capacidad de autodirección. • Moral autónoma (empatía y conducta prosocial). • Alta autoestima. • Trabajo con recompensa a largo plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasas habilidades sociales. • Nula planificación y trabajo. • Baja autoestima. • Estrés psicológico. • Problemas de conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de salud.

(Basado en Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; MacCoby y Martín, 1983)

Por supuesto estas clasificaciones no son la explicación de todo el proceso de interiorización de valores por parte de los hijos y, sobre todo, no existe una relación lineal con los valores ya que existe una serie de mediadores que están influyendo en la eficacia de esa socialización de valores, a saber:

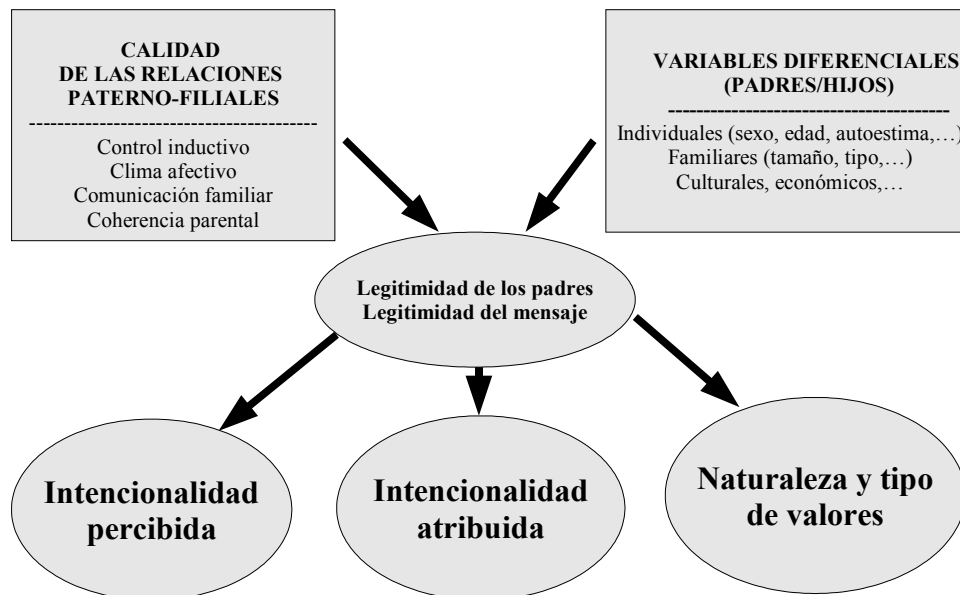
- la comprensión de los mensajes por parte de los hijos,
- la legitimidad percibida (¿es merecido?),
- la intencionalidad atribuida (¿lo hacen por mi bien?),
- la coherencia paternal (¿quieren lo mismo mi padre que mi madre?)
- la disponibilidad percibida (¿puedo contar con mis padres cuando los necesito?).

Estas son algunas variables que intervienen en la aceptación o rechazo del mensaje parental. Y todas ellas se relacionan con el clima de afecto y comunicación que se vive en las familias. Pero no son las únicas.

Sin lugar a dudas, el afecto dentro de la familia es una de las variables fundamentales que posibilita la socialización de sus miembros e influye en el desarrollo de sus valores. Cuando se dan expresiones de afecto, tanto físicas como verbales, se está predisponiendo positivamente al individuo hacia el mensaje del emisor, legitimándolo en su tarea. Mientras que, ante expresiones hostiles, indiferentes o ambivalentes, la tendencia es contraria. Un hijo o hija que no se sienta querido o aceptado estará más preocupado por defender su integridad emocional que por entender y asumir el contenido del mensaje que su padre pretende transmitir. Otro aspecto del afecto que influye en la socialización es la condicionalidad o no condicionalidad del mismo.

Un afecto que depende de los resultados comportamentales, activa en el niño la necesidad de seguridad, promoviendo valores de obediencia y conformidad e inhibiendo valores de autonomía y

riesgo. Por tanto, las familias que presentan manifestaciones afectivas a su vez incondicionales favorecerán que el niño se sienta seguro y confiado para explorar el mundo y le estarán dando margen para desarrollar su propio criterio y mantenerlo.



Pero además del afecto, para que los valores familiares sean conocidos, entendidos y asumidos, es esencial la existencia de comunicación familiar. Los diversos tipos de comunicación familiar conformarán diferentes estructuras de valores (Smith, 1981, 1982; Acock y Bengtson, 1980).

Cuando en la familia se promueven mensajes legibles, claros, elaborados y razonados, procurando tener en cuenta el punto de vista de los otros, cuando los padres se esfuerzan por escuchar activamente a sus hijos, cuando realizan una comunicación personalizada y respetuosa con la dinámica interna de las personas, los diferentes miembros de la familia se sentirán satisfechos. Este estilo comunicativo refuerza el sentimiento de que todas las personas somos importantes y tenemos que aportar algo a la dinámica familiar, respetando siempre a los demás miembros de la familia, con lo que está reforzando valores de autodirección y, a su vez, de empatía y pro sociales.

Por el contrario, cuando los mensajes son incongruentes, poco elaborados y rígidos, cuando no se ofrecen alternativas, se evita la empatía o se utilizan con frecuencia mensajes con doble intención, descalificantes o amenazantes, cuando se utiliza un discurso globalizador, impersonal y se evita entrar en matices, la satisfacción de los miembros de la familia será escasa y, al contrario que en el modelo anterior, los valores emergentes serán los de conformidad y autoconservación.

Pero en esa capacidad de comunicación familiar, influirá mucho la percepción de los miembros de la familia respecto a la posibilidad de comunicarse con otros miembros, es decir, la disponibilidad percibida. Aunque la calidad de las comunicaciones no puede medirse en función de cantidades, muchas veces la falta de tiempo hace que nuestras relaciones con los demás miembros de la familia sean precarias, por lo que es necesario buscar momentos que favorezcan el encuentro de calidad con los hijos, restándole tiempo a la televisión y a ciertas tareas rutinarias.

Otro índice de buena comunicación familiar lo encontramos en la toma de decisiones. La participación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones activa el proceso de diálogo y favorece que los miembros con menos poder (niños, ancianos,...) también puedan influir en el devenir familiar. Si los padres impiden que sus hijos participen en esa toma de decisiones les

están impidiendo ensayar conductas de autonomía y seguridad personal, por lo que orientan a sus hijos hacia valores de conformidad o seguridad. Por el contrario, si los padres dejan las decisiones totalmente en manos de sus hijos, estarán fomentando valores de autonomía, independencia, curiosidad y creatividad. Aún así, es necesario ejercer algún tipo de control, pues si los padres no asumen su rol, estableciendo límites, estarán favoreciendo que los hijos tomen las decisiones en su propio beneficio y con el menor esfuerzo, lo que perjudica el desarrollo de la empatía, la tolerancia o el esfuerzo. Los padres que permiten que sus hijos tomen sus propias decisiones pero estableciendo límites y haciéndolos responsables de las consecuencias de sus acciones, no sólo promueven valores de autodirección sino valores pro sociales y empáticos.

Educación familiar y desarrollo de valores.

Hoy en día existe una mayor preocupación por parte de los padres acerca de su tarea y de los afectos que esta tendrá sobre los hijos. Esta preocupación genera un alto nivel de exigencia en los padres responsables y los motiva hacia su propio perfeccionamiento.

Por otra parte, la sociedad en la que vivimos experimenta cambios constantes que hacen que los padres vivan su relación con los hijos a contrarreloj. Múltiples consejos sobre nutrición, educación, salud, cambian en un corto espacio de tiempo, poniendo como malo lo que otrora se consideraba bueno, o viceversa. ¿Qué hacer?

Quizá la clave la encontremos en una educación en valores que ayude a nuestros hijos a centrarse, a elegir, a tomar decisiones guiándose por criterios internos y no por los requerimientos del ambiente cambiante. Y para ello, los padres cuentan con una serie de ventajas, ya que la familia tiene una serie de características óptimas para la educación en valores.

En primer lugar, en la familia prima el cariño y las relaciones afectivas y, en este sentido, los afectos son fundamentalmente lo que inicia o bloquea la adquisición de un valor.

En segundo lugar, gran parte del tiempo que los padres comparten con sus hijos está siendo, directa o indirectamente, dedicado a la educación de esos valores.

En tercer lugar, la familia es el único contexto que permanece constante, como apoyo seguro a lo largo de la vida.

Y, en cuarto lugar, la familia está preocupada por el desarrollo integral de sus miembros y desea potenciar al máximo sus habilidades para lograr su desarrollo.

Sin embargo, la tarea de educación en valores no es fácil. Si ya en un entorno “profesionalizado” como la escuela surgen problemas, ¿cómo lo harán unos padres sin formación específica al respecto?

La solución pasa por buscar orientación y apoyo y, en este sentido, es necesario seguir una serie de directrices extraídas de un análisis componencial del proceso de construcción de valores, ordenándolo en una serie de pasos que son los que deben ser objeto de entrenamiento sucesivo.

La toma de conciencia.

De nada sirve transmitir valores si no logramos que la persona preste atención a los mensajes. Por tanto, la primera tarea de los padres es lograr captar la atención de sus hijos y predisponerlos hacia el mensaje. A esta predisposición la denominaremos “toma de conciencia” y está relacionada,

fundamentalmente con la “legibilidad del mensaje” y la “legitimidad” del mensajero.

La legibilidad se refiere a la claridad del mensaje de sus padres. De acuerdo con esto, los padres favorecerán la toma de conciencia de sus hijos si son capaces de ofrecer un mensaje claro y coherente que conecte con sus necesidades básicas y experiencias previas. Y si son capaces de presentar el valor, como un reto a conseguir.

En cuanto a la legitimidad, se dará, cuando los hijos confieren a sus padres competencia y autoridad para ejercer su rol, y se ve influida por el carisma, la estima o la admiración que los hijos sientan por sus padres. En este sentido, aquellos padres que utilizan estrategias aversivas generarán en sus hijos ira, resentimiento y desautorización del padre como modelo.

De acuerdo con lo dicho, un buen clima de interacción familiar es la mejor herramienta para que un padre se sienta competente y un hijo lo perciba como tal. Dicho clima implica:

- Desarrollar ideas positivas respecto a sí mismo como persona y como padre. Los padres que creen en sus posibilidades están más dispuestos a arriesgarse por sus hijos y están más abiertos a su autoperfeccionamiento.
- Potenciar las expectativas positivas hacia sus hijos. Los padres que creen en las capacidades de sus hijos habitualmente consiguen buenos resultados.
- Proporcionar muestras de afecto incondicional. Los padres que quieren a sus hijos por lo que son, no por lo que hacen, suelen estar proporcionando la seguridad que estos necesitan para adentrarse en la difícil tarea de madurar en valores.
- Atreverse a proponer criterios y a razonarlos. Los padres que se atreven a valorar los acontecimientos, tomar opciones ante la vida y utilizarla en su currículum diario, suelen ser un buen modelo para sus hijos.

La implicación vivencial.

Para educar en valores no basta la captación intelectual de los mismos, es necesaria su interiorización con el fin de que se integren en los hábitos de pensamiento y acción de las personas. Por tanto, para que los valores tengan alguna influencia en el comportamiento, se hace necesario que la persona los acepte vitalmente. Ello supone situar al valor en contacto con la propia experiencia de la persona, para que así sea consciente de sus verdaderos sentimientos hacia él.

En este sentido, el afecto juega como palanca motivacional que favorece la adopción de sentimientos de obligación, asociándose el valor a sentimientos positivos y el contravalor a sentimientos negativos. Además, si conseguimos que la persona participe de su propio cambio, generándole sentimientos de autoría, responsabilidad y significación, lograremos una mayor implicación por su parte. Así, algunos padres favorecen el autodescubrimiento de los valores, mientras que otros son enseñantes “magistrales” de los mismos. Los primeros, a pesar de proporcionarles datos a sus hijos, para que se sitúen, y de mostrarles los peligros de la senda, les dejan elegir el camino a seguir, y aceptan las diversas alternativas para llegar a la misma meta. Los segundos impiden que sus hijos se sientan partícipes en el proceso o emocionalmente implicados en el contenido, pues se sienten poco identificados con los magníficos discursos y consejos de sus padres. Es necesaria la conexión con las experiencias y con las vivencias, evitando el discurso teórico y promoviendo la autonomía y la autoría de los hijos en el proceso de construcción de valores.

La autocompetencia.

Los valores solo son relevantes en la medida en que son capaces de concretarse en comportamientos sensibles de evaluarse que nos proporcionen una mirada positiva o negativa de los mismos. Así, los padres pueden ayudar a sus hijos a reconocer su propia valía personal y social mostrándoles su potencial de acción y sus habilidades para utilizar el valor en su acontecer diario. Algunas pautas que ayudan a desarrollar sentimientos de autocompetencia que redundarán en la interiorización de los valores serían:

- Estimular a los hijos a especificar cada valor en un conjunto de actitudes y comportamientos concretos. Ya que, en ocasiones, los valores se presentan con un alto grado de generalidad no permitiendo su captación y aplicación a situaciones reales. Un ejemplo es la generosidad, que puede plasmarse en el “compartir”, el “disfrutar regalando”, etc.
- Ofrecerles la oportunidad de defender el valor en situaciones en las que éste puede generar conflicto con otros valores aparentemente contrapuestos. Así, una persona podrá considerar el mismo valor de la generosidad como prioritario en su vida hasta que sus condiciones económicas empeoran. ¿Podrá mantener ese valor como prioritario ante esa adversidad? En este sentido, posibilitar situaciones diversas en las que poner a prueba el valor es fundamental para generar un sistema de valores integrado y consciente, des de que se haga uso en la vida cotidiana.

Asunción de compromiso: el paso del pensamiento a la acción.

El deseo de los padres es que los hijos utilicen los valores que pretendieron inculcarles y les sirvan de guía comportamental a lo largo de su vida. Es decir, que los valores logren pasar del pensamiento a la acción. En este sentido, es un reto para los educadores y expertos en educación familiar, potenciar la competencia de los padres en este campo, desarrollando programas para la educación de valores desde la familia.

Pautas educativas de riesgo.

A pesar de la importancia de la flexibilidad en la selección de la estrategia educativa a emplear según la edad, el estilo de comportamiento del niño y la situación, existen unos patrones educativos que son claramente perjudiciales y deben ser descartados e, incluso, erradicados, por acarrear consecuencias tan negativas para los hijos como los problemas de conducta, la depresión infantil, el bajo rendimiento escolar o el comportamiento antisocial.

De acuerdo con el DSM-IV, estas pautas educativas serían las siguientes:

- **Disciplina incoherente:** Se produce cuando los padres no mantienen una pauta coherente en sus actuaciones educativas, bien por no ser sistemáticos en sus acciones (incoherencia intraparental) o bien por que no existe acuerdo entre el padre y la madre (incoherencia interparental). Los primeros castigan comportamientos apropiados o premian conductas indeseables; realizan un seguimiento escaso o incoherente de las acciones de los hijos; ceden ante sus presiones y cambian de modo impredecible sus expectativas y reacciones. Los segundos, carecen de acuerdo mutuo en las normas de disciplina, existiendo diferencias en las decisiones a tomar respecto al hijo y también en el seguimiento de los castigos.
- **Disciplina colérica y explosiva:** El caso más extremo de este patrón es el maltrato infantil. Sus indicadores típicos son el uso de estrategias como pegar, gritar, amenazar, y un aumento de la probabilidad de que el niño responda desafiando o atacando o con una sumisión extrema.

También se suelen producir largos periodos de conflictos padres-hijos, un aumento progresivo en la intensidad de los castigos y un uso frecuente de las humillaciones.

- Baja implicación y supervisión: Los padres no se implican en la educación de sus hijos y no se preocupan por controlarlos, ni se interesan por ellos. De ese modo, ignoran qué actividades realizan sus hijos, no saben quiénes son sus amigos, ni como van en los estudios. Incluso aunque sepan que su hijo está con malas compañías, se sienten incapaces o indiferentes para impedirlo o controlarlo. Además, los padres no suelen realizar actividades con sus hijos.

- Disciplina rígida e inflexible: Los padres no adaptan sus estrategias de acuerdo con la edad, el estilo de comportamiento o el tipo de problemas implicados en la situación de conflicto. Muy al contrario, sólo utilizan un rango muy limitado de estrategias en todas las transgresiones de las normas, si tener en cuenta las diferencias situacionales. Además, no ajustan la intensidad de la disciplina en función de la gravedad de la infracción y jamás usan técnicas de negociación en los conflictos.

Reflexiones finales.

Parece claro que la familia, a pesar del debate frecuente, aún sigue siendo vehículo privilegiado en la transmisión de valores.

Los cambios operados en el interior de la familia desde los años 70, han dejado de lado el modelo racional, con una fuerte y rígida división de roles entre hombre y mujer y entre padres e hijos. Los padres optan por una educación para la libertad, valorizando la comunicación, el diálogo, la tolerancia. El estilo autoritativo recíproco es el que según las investigaciones actuales aparece como el más indicado para favorecer el crecimiento del hijo en todas las dimensiones.

Más allá de la forma que adquiera, la familia sigue siendo la institución cuya función fundamental es responder a las necesidades y las relaciones esenciales para el futuro del niño y su desarrollo psíquico. La familia aparece como la instancia primera donde se experimenta y organiza el futuro individual donde se dan las contradicciones entre: "pertenecer a" y a la vez lograr la autonomía, parecerse y diferenciarse. Esta tensión paradójica se resuelve con la marca individual de cada persona, pero es verdad que la familia se instituye como un lugar de "resiliencia", en el sentido que brinda un espacio para resistir a esta tensión y resolverla favorablemente. La familia es el lugar de la construcción de identidad; sin el otro, es imposible que exista el yo, sin lazos o relaciones no existe psiquismo unificado. La familia constituye entonces el compromiso de cada uno con un proyecto relacional que se construye en un determinado tiempo y espacio y que define por lo tanto los valores que en cada unidad familiar se ponen en juego. La familia se constituye así como el primer paso importante hacia la cultura, al organizar el sistema de valores, la manera de pensar y de comportarse de sus miembros, de acuerdo a la pertenencia cultural

Más allá de la estructura, la historia, la cultura, la composición de la familia, sus funciones primeras siguen siendo las mismas: favorecer lo mejor posible a nivel de las relaciones, las condiciones necesarias y suficientes de un dispositivo que permita favorecer la capacidad psíquica de cada uno de sus miembros para producir sentido a fin de inscribir su existencia en su historia y la de los otros. La relación padres-hijos, a través de la educación en valores, constituye la primer y fundamental escena de esta meta a lograr.

2.2.2. LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Directa e indirectamente, explícita e implícitamente, todos estamos tocados por una dimensión axiológica en la vida en general, y en las múltiples manifestaciones de esta. Los profesores no pueden ser ajenos a esto y menos, intentar pasar soslayadamente sobre una situación que tanto calado tiene en la formación de los alumnos e, incluso, en el proceso de profesionalización del docente. Sobre todo desde que en la reforma educativa de 1990, se le dio a este tema el carácter de “eje vertebrador” dentro del currículum escolar.

El tema de valores suele ser materia de contencioso en la arena pública y da pie a muchos de los comentarios sobre educación emitidos por los medios, comentarios que, dicho sea de paso, unas veces son más inteligentes que otras. Rara vez pasa un día sin que en algún noticiario de radio o televisión, un dirigente político o un artículo periodístico, sean de prensa popular o especializada, no mencionen en una misma frase la educación y los valores. Normalmente el relato ilustra algún fallo real o imaginario de las escuelas, alumnos o maestros como la causa (o la consecuencia) de una conducta absolutamente indeseable, sea en el plano moral, social o personal.

Hernández (1991, 2002) destaca que en los distintos continentes los titulares de los medios pueden ser similares, y aunque las causas identificadas sean muy diferentes, lo mismo que los remedios propuestos, la responsabilidad de las escuelas es un hecho reconocido por todas las sociedades y siempre se considera a estas instituciones como la herramienta para aliviar los problemas sociales.

El sistema escolar, dentro del cual opera la enseñanza en valores, varía de unos países a otros, e incluso dentro de una misma nación. Pero si el proceso de enseñanza constituye el vehículo común para el desarrollo y refuerzo de los valores sociales, morales, políticos y económicos básicos, corresponde hacer un examen acerca del mismo, así como acerca de la formación de los docentes que lo ponen en práctica.

Cuando Hernández (1991, 2002) compara los resultados de los diversos contextos socioculturales, indudablemente encuentra unas características comunes y habla de que una de las principales razones de estas similitudes a pesar de las diferencias sociales, económicas y políticas entre los sistemas educativos de diferentes países tal vez sea que el actual período de globalización rompe y desdibuja las fronteras tradicionales entre las culturas, el tiempo, el espacio, las ideologías y las naciones.

La última década del siglo XX y el comienzo del XXI se han caracterizado por la ruptura con la tradición y por el fracaso de las grandes narraciones sobre las cuales se habían fundado las naciones hasta ahora.

Se trata de una era en la que los procesos sociales se ponen en tela de juicio y, por tanto, podría considerarse que hemos ingresado en un período postradicional. Giddens (1994) afirma que “la tradición es efectivamente un camino para zanjar los desacuerdos entre los distintos estilos de vida, incorporando las relaciones de poder y tendiendo a naturalizarlas”. La época actual marca el cambio o transición de ese tipo de sociedades tradicionales a un periodo cuyas características son muy distintas de las que imperaban anteriormente. El avance de la tecnología y de la comunicación y su efecto sobre la globalización y la reducción del tiempo y de espacio explica en gran parte la globalización social, política y económica. De ahí que en una era como la nuestra, se cuestionen y rechacen los valores tradicionales previos por considerarlos anacrónicos, inadecuados e improcedentes. Es inevitable, entonces, que se produzcan conflictos de valores y que haya, a ese respecto, gran confusión y multiplicidad de discursos en los niveles social, político y económico.

Los docentes se enfrentan pues, a un complejo desafío en lo que atañe a la enseñanza de valores en las instituciones educativas.

A los educadores parece faltarles un discurso para expresar sus ideas sobre los valores y para conceptualizar el área de los valores en la educación. Ello se debe, en gran medida, a la poca experiencia y a los escasos conocimientos teóricos que poseen los educadores en esa esfera ya que, a pesar de ser ampliamente tratado en la literatura sobre educación, no forma parte integrante de la formación recibida por la generalidad de los docentes. La esfera de los valores y de la educación moral se encuentra incorporada en todas las áreas curriculares, por lo que no se considera preciso ocuparse de ella en una disciplina específica que forme explícitamente parte del programa curricular.

Ese déficit teórico no afecta exclusivamente a los educadores y trasciende a otros sectores de la población así como a las fronteras y a las ideologías, formando parte de un concepto más generalizado y radical de la sociedad postradicional, que al reflexionar sobre el contexto en el que actúa experimenta los mismos conflictos, incertidumbres y confusiones respecto de los valores sociales y morales que otros sectores de la sociedad.

Así pues, resulta claro que los viejos enfoques de la enseñanza de valores no se aplicarán ni en la era presente ni en los tiempos venideros. Por tanto, es preciso que los educadores encuentren un discurso que les permita ocuparse del área de los valores en la educación sin las actuales confusiones, inconsistencias e inadecuaciones, encontrando filosofías claras, enfoques racionales y métodos apropiados para abordar los problemas relativos al tiempo y al espacio en esta nueva era.

Para Hernández (1991), el término “EDUCADO” no solo debe hacer referencia a la cualidad de ser cortés, culto o mostrar conformidad social. La característica fundamental del ser humano no es su capacidad de conciencia o de reflexión (de las que surgen la capacidad de elección entre las opciones que se le ofrecen, de decisión, de libertad, de autorrealización y de autocontrol). Pero estos aspectos se vinculan a su realidad somática y afectiva estableciendo una verdadera relación dialéctica entre los distintos niveles que constituyen el ser humano (lo natural-lo cultural, lo emotivo-lo racional, lo placentero-lo conveniente, lo somático-lo mental, etc.) y entre este individuo y la sociedad.

Por todo esto es por lo que se suele hablar de EDUCACIÓN INTEGRAL y no reducida solo a algunos aspectos.

En las sociedades primitivas, la escuela era el ámbito de la tribu, donde los contenidos de aprendizaje eran pocos. En la medida en que las sociedades se hacen más complejas, se multiplican las funciones y aumentan los aprendizajes culturales no siendo posible pensar en ningún tipo de progreso sin contar con la educación. Una educación cuya principal preocupación histórica ha sido el intelecto (“lo instruccional”). Aquellos aspectos relacionados con la adaptación personal o social, solo han sido objeto de preocupación, en la medida en que influían sobre el rendimiento académico (el representante más destacado de esta posición es Ausubel).

Sin embargo, autores como Cronbach (1977) y Eson (1978), incluyen en sus manuales sobre educación, temas relacionados con el desarrollo de valores morales o aspectos referidos a la adaptación personal y social.

Y es que el término “educación” en sí mismo, está cargado de valores. Hablar de educación, supone hablar de perfeccionamiento y de valores. Pero ¿Qué valores?

-> Si hablamos de educación intelectual, dentro de ella se puede hablar de: comprender, retener, elaborar información y expresión de la misma,...

-> Si hacemos referencia a la educación de la personalidad y de la relación social, se podrían marcar objetivos como: adaptación y realización personales, o adaptación social, familiar y escolar.

Como vemos, ambas conllevan, explícita o implícitamente, OBJETIVOS AXIOLÓGICOS.

Bruner, aún siendo un investigador cognoscitivista (más preocupado por los problemas cognoscitivos en el campo de la psicología), parece coincidir con Ausubel al opinar que la educación es un campo muy complejo, que exige enfoques y tratamientos diversos, así, afirma que las teorías instruccionales, son el corazón de la psicología educativa en tanto que indican “cómo” hay que “arreglar” el ambiente para optimizar el aprendizaje de acuerdo con diversos criterios (Bruner, 1966, P.103).

El enfoque de Bruner muestra un ejemplo claro de que la planificación de la educación es impensable sin planteamientos ideológicos implícitos y explícitos. Así, señala que “la característica más distintiva del hombre es que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie, no de la historia reflejada en sus genes y cromosomas, sino en especial, de la reflejada en la cultura externa al organismo” (1971 p. 52). Según este autor, “el conocimiento es poder”, por lo que la escuela podría ser un medio de modificar la sociedad, en lugar de ir a la zaga de ella. El fracaso de la escuela radicaría en su incapacidad para dar respuesta a las cambiantes necesidades sociales, transformándose en un instrumento para mantener el sistema clasista. Él defiende que los psicólogos y los educadores que formulan teorías pedagógicas deberían tener en cuenta las bases políticas, económicas y sociales de la educación. Hacer lo contrario sería caer en una trivialidad merecedora de olvido en las calles y en las aulas.

Es decir: es necesario crear una escuela formadora de ciudadanos hábiles tanto para alcanzar objetivos personalmente significativos, como para lograr una sociedad en la que la significación personal aún sea posible.

La tarea educativa no solo se quedará, por tanto, en la mera facilitación de contenidos disciplinares, sino que es necesario integrar en la labor docente cotidiana, aquellos contenidos que ayuden a la formación de individuos con una habilitación ética y moral además de profesional.

El hecho de hablar de valores y de utilizarlos en la práctica educativa colocará a los educandos en un orden de conocimiento distinto del utilizado en el análisis físico de la realidad teniendo implicaciones afectivas, emocionales y prácticas que no se pueden dejar de lado. La educación en valores puede contribuir a recuperar ideales y a darle un canal expresivo oportuno.

Max Scheler (1916), afirmaba que los individuos consideraban “valores” aquello que éstos estiman o desprecian/rechazan en las cosas (bienes). Según este autor, sus características son:

1. Objetividad: aunque el sentimiento de valores tenga mucho de subjetivo, sobre todo en lo referente a gustos, los valores mismos son objetivos por más que varíe su interpretación en función de las épocas o grupos.
2. Polaridad: cada valor tiene su contrario o “contravalor”, que suscita tantas respuestas como los valores en sí. Tanta repulsión la fealdad como atracción la belleza. Tanto aplauso la justicia como repulsa la injusticia.
3. Escala, rango o jerarquía: Existen valores superiores a otros, que muchas veces se deben sacrificar en honra de los primeros.

En función de estas propiedades, una correcta educación deberá mostrar que, aparte de los “valores de gusto”, más efímeros y cambiantes, los valores no son meras impresiones subjetivas, variables de unos individuos a otros o de unas épocas a otras, contagiando la sensibilidad hacia los mismos, provocando la repulsa hacia los “contravalores” y estimulando comportamientos acordes con una escala de valores jerárquica y completa que nos lleve a formar individuos con ansias de “hacerse”y/o “realizarse”.

Cualquier ser humano, a la vez que satisface unos instintos primarios de tipo biológico, desarrollará un mínimo programa de mejora de sí mismo, en el sentido de señalarse unas metas de éxito en su entorno, exigir de los demás que se reconozca su autonomía y se le respete su intimidad, sacrificar ciertos deseos al mantener sus criterios personales, “realizarse” y terminar su programa de vida, etc.

Pero los valores son muchos y variados. ¿Cuáles son los prioritarios en la educación?

Educar en valores significa que hay muchos modos posibles de educar y así ocurre. En el fondo siempre se educa en valores, pero lo importante es seleccionar los valores correctos.

Martínez y Puig (1991), así como Martínez y Puxarrais (1992) , opinan que deben seleccionarse aquellos que hagan caer en la cuenta al educando en que:

- Hay una pluralidad jerárquica de valores.
- Es el propio educando el que tiene que elegir (incluso para abstenerse de elegir), lo cual significa preferir y postergar.
- Que debe sacrificar lo de valor inferior por algo superior.

Habitualmente, los primeros valores que nos vienen a la mente son aquellos que se relacionan más con nuestro yo social; los valores de la convivencia, como paz, tolerancia, solidaridad.

Ahora bien, el hombre rebasa lo social: tiene un fuero íntimo, interior. Por eso también se deben educar valores de la persona, aquellos que denunciamos cuando alguien se abandona, no se cultiva, se pervierte, etc. Honradez, elegancia espiritual, humildad, autenticidad, los buenos sentimientos,... Pese a todo, esos son valores individuales que, a la postre, pueden enfrentar unos individuos con otros. Es necesario buscar una meta válida y compatible con todos, como la justicia, la verdad, la belleza, a las que se llega tras haber cultivado las anteriores.

La educación en valores en los procesos educativos actuales.

La educación está considerada “un bien” en sí misma y las características de “pública”, “única”, “universal” y “gratuita”, propias de nuestro sistema educativo, implican unas consideraciones específicas sobre el valor, dentro de nuestra escuela actual.

Teniendo en cuenta que la educación es un tipo de relación comunicativa que optimiza a la persona como sistema, podemos afirmar que tal relación puede hacerse de dos maneras, o vías, diferentes. Una, propiamente comunicativa, que es aquella que realizamos cuando decimos y mostramos nuestros actos y mensajes, y la otra, podemos denominarla “metacomunicativa”, que permite mostrar aquellas estructuras del discurso en la que los contenidos de nuestros mensajes y hechos adquieren una significación.

De este modo, la una permitirá aprender contenidos de manera formal, mientras que la otra

supondrá el aprendizaje de estructuras al integrar esos contenidos dentro de nuestras vivencias.

Haciendo referencia a lo mismo, autores como César Coll (1987, reim. 1992), hablan de curriculum manifiesto y curriculum oculto.

La educación moral y en valores no se alcanza sólo a través de vías racionales. Son de fundamental trascendencia las dimensiones emocionales y volitivas de la persona. Un programa de educación en valores deberá atender a aquellos aspectos del desarrollo y aprendizaje en los ámbitos afectivos, de los sentimientos y las emociones y a aquellos relativos a la voluntad y el esfuerzo. En caso contrario será difícil abordar la construcción de personalidades morales que procuren hacer coherentes juicio y acción, pensamiento y conducta.

Las interacciones entre iguales junto con la acción directa del profesorado son dos escenarios naturales en los que formamos nuestra personalidad moral. Pero también lo son, y de forma muy relevante, la institución en su conjunto y la doble transversalidad de los contenidos (c. oculto y c. manifiesto) que se muestra en los procedimientos y actitudes que conforman nuestro hacer y sentir y que influirán en los tres ámbitos de educación: formal, no formal e informal.

Así pues, al margen de su carácter sistemático o no, la vida cotidiana de la escuela está impregnada de valores que van conformando el aprendizaje y la construcción de la personalidad de los que conviven en ella y, en especial, de los educandos.

Autores como Berkowitz (1995) o Martínez (1998) hablan de que, como mínimo, en la escuela encontraremos dos formas de educar y aprender valores. Una, que podríamos considerar basada en criterios externos y en la defensa de unos valores absolutos y otra basada en valores derivados de opciones personales y, por lo tanto, relativos.

Bajo la primera forma encontraremos prácticas que regulan las interacciones entre iguales y entre el profesorado y alumnado, gobernadas por influencias asimétricas derivadas de una determinada concepción de la autoridad y del convencimiento de que el que la ejerce está en posesión de la verdad y de que esta es indiscutible. En este primer grupo de prácticas, se impondrá un sistema de valores no coincidente con modelos de convivencia pluralistas, sino más bien dirigido hacia el adoctrinamiento y la dependencia afectiva y emocional como medio de lograr comportamientos adaptativos que doten de mayor cohesión tal sistema de valores.

Bajo la segunda forma encontraremos prácticas que, tratando de no imponer un determinado sistema de valores y/o forma de vida, favorecerán la libre construcción de maneras de entender el mundo, pero ignorando la importancia de que la interacción entre iguales y la existencia de modelos de rol social y emocional, cuya desaparición generará situaciones de inseguridad e indefensión en los alumnos, que en determinados momentos evolutivos pueden resultar graves y abortar el clima de libertad que, a juicio de los defensores de este modelo de educación, debería proporcionarse (no se puede confundir educar en libertad con el simple respeto a la espontaneidad, la ausencia de normas y criterios o la renuncia a imponer pautas de referencia que ayuden al educando a construirse de forma equilibrada, integral y autónoma).

A partir de aquí. Martínez y Puig (1991), proponen una tercera vía de educación en valores basada en la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social.

Es decir, no se trata de la transmisión de un determinado tipo de valores, sino del aprendizaje y desarrollo de determinadas dimensiones de la personalidad moral de los educandos que los transforme en personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los Derechos Humanos.

Para conseguir tal objetivo será necesario cultivar en los alumnos una serie de dimensiones como el autoconocimiento, la autonomía y autorregulación, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía y perspectiva social o las habilidades sociales para la convivencia.

Para desarrollar estas capacidades estos autores planteaban la necesidad de vertebrar una acción educativa en función de tres vectores: Cultivo de la Autonomía; Promoción del diálogo y Educación para la tolerancia activa.

A partir de esos vectores surgirán los componentes de la personalidad moral que permiten combinar e integrar las diferentes dimensiones de la personalidad moral y orientar las acciones pedagógicas que procuren la optimización de tales dimensiones.

Berkowitz (1995) resumía esos componentes clara y concisamente en los siguientes:

- Conducta.
- Carácter.
- Valores.
- Razonamiento.
- Emoción.

Los cinco componentes, entendidos como categorías, permiten agrupar en diferente intensidad, según el momento evolutivo, las dimensiones de la personalidad moral facilitando el trabajo pedagógico sobre las mismas en el marco de la institución educativa, en general, y en el entorno de cada grupo de alumnos, en particular.

Reforma educativa, transversalidad y aprendizaje cívico.

Para Santos (2000), nuestra sociedad está cognitivamente avanzada pero afectivo-emocionalmente carenciada.

Esta relación entre valores y tecnología es una de las cuestiones de referencia en la reforma educativa de 1990, que dio lugar a la formulación de su gran innovación curricular: LOS TEMAS TRANSVERSALES.

Lo que se anhela es la formación de personas autónomas que puedan desarrollarse críticamente en su sociedad y que se comprometan en la mejora de esta. Pero esa formación se hará harto difícil, si los educadores no cambiamos la forma de abordar las tareas que realizamos en los ámbitos formales y no formales de la escolaridad haciendo que la transversalidad sea posible en la práctica. Es llamativo que, tras la inclusión directa de las enseñanzas transversales dentro del curriculum oficial, todavía existan centros educativos (públicos y no públicos) en los que todavía no se haya planteado la educación en valores como eje vertebrador de su curriculum concreto. Si no se le da la importancia que merece a la educación moral, será muy difícil que la escuela cumpla su papel de formar ética, cívica y políticamente a la ciudadanía.

La transversalidad en la escuela afecta a una doble vertiente; por un lado, al conjunto de áreas curriculares y, por otro, a la tipología de contenidos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda del conocimiento por parte de los alumnos, es decir, “aprender a aprender” y “aprender a hacer”, como forma de “aprender a ser”.

La educación moral no puede plantearse como una disciplina, materia o especialidad independiente de las demás. Es necesario considerarla como un eje en torno al que gire cualquier modo de educar, como una manera de ayudar a construir sujetos a través del diálogo, sobre todo, si lo que pretendemos es formar “ciudadanos” para la Democracia.

Pero a la hora de plantearse cuáles son esas bases morales, aparecen dos posiciones teóricas enfrentadas. Por un lado, una postura liberalista, con Rawls (1978) como máximo exponente, que defiende antes que nada, al individuo situándolo por encima de su grupo de pertenencia, y por el otro, una postura mas comunitarista, defendida por Walker y Taylor (1991), que condiciona el desarrollo del individuo a su comunidad, dado que las personas tienen una identidad social que es imposible soslayar.

A partir del dilema en torno a la prevalencia de los individuos o de las comunidades autogobernadas surgen los dos enfoques dentro de la educación moral.

Así, aparece la llamada “educación del carácter”, basada en un conjunto de valores fundamentales, con un claro énfasis en una serie de virtudes que nos vienen dadas, y otra centrada en un modo de entender la educación como “desarrollo del juicio moral” y que pretende que los participantes establezcan alguna norma de acción moral a través del diálogo participativo.

El primer enfoque, planteado ya por Aristóteles o Rousseau, se centra más en los contenidos y defiende que lo importante es que el alumno actúe de acuerdo con principios morales y reglas derivadas de los mismos, adecuadas a cada situación. Por tanto, su objetivo será la alfabetización en valores morales, ya que parte de la premisa de que <<el fracaso al hacer el bien es consecuencia de no haberles enseñado a los niños y niñas aquello que es bueno>>.

Como ya se explicó en apartados anteriores, en los primeros estadios del desarrollo las reglas serán propuestas por los otros y la moral que se desarrollará en el individuo será “heterónoma”. A medida que evolucione su pensamiento, los sujetos irán descubriendo los fundamentos de tales reglas y las irán adaptando a su personalidad y a las circunstancias personales, desarrollando una moral más autónoma.

El segundo de los enfoques, teniendo en cuenta su conexión paradigmática con Kohlberg, centra la importancia en el hecho de ir explicando el paulatino desarrollo cognitivo-moral de los niños y niñas, mediante la búsqueda de consensos racionales que ayuden a los sujetos a descubrir las ventajas y condiciones de la cooperación y den lugar a una moral autónoma.

Como vemos, el dilema es ¿heteronomía o autonomía?

Determinar si la primera antecede a la segunda, o si la influencia de una sobre la otra varía a lo largo del desarrollo evolutivo, o si concurren a modo de procesos paralelos dando lugar al pensamiento moral son cuestiones de interés pero, mientras se resuelven, no podemos frenar la educación moral en las escuelas. Es necesario encontrar puntos de encuentro que dinamicen los programas educativos y se alejen de las disputas ideológicas. Escámez (1991, 1997) hace una proposición clara, coherente y educativamente razonable: en la etapa infantil y para las personas con un deficiente desarrollo del razonamiento lógico, la adecuada será una educación de acuerdo con un código moral determinado, es decir, que ofrezca unos valores concretos, naturalmente aceptados por el grupo de referencia, es decir, desarrollar una moral heterónoma. Más adelante, cuando los alumnos lleguen a la adolescencia, será el momento de llevar a cabo técnicas y procedimientos que desarrollen la moral heterónoma. En esta etapa, se podría poner en práctica el modelo de cuatro componentes de Bebeau, Rest y Narváez (1999):

1. Sensibilidad moral (interpretación situacional): tipo de conocimiento necesario para aplicar un apelativo moral a ciertos actos.
2. Juicio moral (juzgar qué acción es moralmente correcta o incorrecta): conocimiento exigido para encontrar una acción alternativa moralmente justificable.
3. Motivación moral (priorización de valores morales sobre valores personales): supone un conocimiento moral más complejo que el anterior, así como un desarrollo más avanzado de la personalidad.
4. Carácter moral (la fuerza de la convicción): aparte de un desarrollo de la personalidad, supone un desarrollo de la voluntad para actuar.

La novedad de este modelo, es que tiene en cuenta y facilita las distintas clases de conocimiento moral, que Hernández (2002) resumía en: declarativo, semántico, procedimental y representacional.

Educación moral vs. educación cívica (la nueva educación para la ciudadanía).

“Educación para la ciudadanía” es el nombre que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) da a una nueva materia de enseñanza obligatoria, introducida en los currículos de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. El Preámbulo considera como “una de las novedades de la Ley”, en lo que se refiere al currículo, el “situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y en bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los ciudadanos un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los Tratados y en las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”. Los principios, objetivos y contenidos de “la Educación para la Ciudadanía”, así como la contribución de esta nueva materia escolar a lo que el lenguaje normativo llama “la adquisición de competencias básicas” y los criterios de su evaluación son minuciosamente desarrollados y regulados por los Reales Decretos del 8/XII/06 para la Educación Primaria y de 5/I/07 para la Secundaria. No se ha publicado todavía el relativo a la materia en el Bachillerato, que en la Ley recibe una denominación ligeramente variada: “Filosofía y Ciudadanía”.

El anuncio de la nueva asignatura y el conocimiento más detallado de sus presupuestos doctrinales y de sus características pedagógicas y didácticas, después de la publicación de los Reales Decretos de aplicación, han suscitado un vivo debate en la opinión pública, trascendiendo los límites de la discusión académica y del análisis científico. El interés por la nueva asignatura y la preocupación despertada en amplios y significativos sectores de la sociedad española por su introducción en el sistema educativo con carácter obligatorio van en aumento.

A pesar de su consideración en la Disposición Adicional Secundaria 1 como “área o materia” “de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos”, esta obligatoriedad queda reducida, sin embargo, En los Reales Decretos de Primaria y Secundaria donde se plantea la obligación de los centros docentes públicos –y privados sin “ideario” propio– de disponer “las

medidas organizativas para que los alumnos y las alumnas cuyos padres o tutores no hayan optado por las enseñanzas de religión reciban la debida atención educativa”. Se prefiere, por lo tanto, establecer “la Educación para la Ciudadanía” como asignatura obligatoria en la Primaria, “en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa” (LOE, Art. 18.3), mientras que para la Educación Secundaria se prescribe que “en uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”, y que, bajo la denominación de “Educación ético-cívica”, se incluya entre las materias obligatorias del cuarto curso (LOE, 24.3 y 25.1).

La Educación para la Ciudadanía representa, además, una novedad en la historia de la legislación escolar española. El legislador lo reconoce y declara: “En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación”. Todo lo que pudiera señalarse como posible antecedente en el pasado educativo español de los dos últimos siglos –educación para la urbanidad y buena conducta, formación del espíritu nacional... etc. – está muy lejos de representar un modelo pedagógico similar o una figura jurídica equiparable.

La configuración de la nueva materia “Educación para la Ciudadanía”, en definitiva, se presenta en la ley y en la ordenación normativa que la desarrolla y aplica, no sólo ni principalmente, como un instrumento pedagógico al servicio de una cultura o educación política y cívica, sino, sobre todo, como una asignatura independiente y obligatoria dirigida a inculcar una educación en actitudes y valores éticos, tanto en el plano de las relaciones sociales como en el del propio comportamiento personal, basada en una explícita antropología. Es decir, se concibe y programa como una teoría o doctrina sobre el ser y el deber ser del hombre en su doble dimensión personal y social. En los presupuestos teóricos que la sustentan, los conceptos de ciudadano responsable y de ciudadanía democrática prevalecen sobre los de persona, que supone una responsabilidad moral intransferible, cuando no los absorben axiológicamente en su valor y como valor último.

Más específicamente centrados en la población objeto de este estudio, diremos que “la Educación para la Ciudadanía” se presenta en el Real Decreto de Secundaria, apoyándose en interpretaciones del Art. 27.2 de la Constitución Española y de conocidas recomendaciones europeas e internacionales, como el informe “Eurídice”, con un objetivo central que vale tanto para su variante de primero a tercer curso como para la de cuarto curso y que es formulado del modo siguiente: “favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterios propios, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”. Para conseguir este objetivo de compleja y variada composición humana, ética y jurídica, se ha de profundizar, según el Real Decreto, “en los principios de ética personal y social”, y se habrán de incluir “entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos y deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas”. Estos principios, y los contenidos que los pormenorizan, se habrán de ofrecer en la asignatura “Educación para la Ciudadanía” de manera abierta con el fin de que se posibilite a los alumnos y alumnas que “construyan un pensamiento y proyecto de vida propios”, tratando de ayudarles a “construirse una

conciencia moral y cívica, acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”.

Obedeciendo a estos principios y finalidades pedagógicas, se dispone que la nueva asignatura se divida en la etapa de la Enseñanza Secundaria en dos materias: **“la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”**, que se imparte en uno de los tres primeros cursos, y la **“Educación ético-cívica”**, de cuarto curso. Ambas se estructurarán en varios bloques que van desde lo más personal y lo más próximo a lo global y más general”, con un conjunto de contenidos comunes “que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática”, profundizando y consolidando la formación recibida en la etapa de Primaria. También será común a ambas materias de secundaria “partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales”, así como procurar “el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos”, aunque –añade el texto legal– “desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto”. También coincidirán las dos partes de la nueva disciplina en estudiar “las características y los problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI”. La Educación para la Ciudadanía abordará entre el primer y tercer curso, “el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica”. Desde esa perspectiva metodológica se plantea, a continuación, en el Real Decreto, el desarrollo temático de los llamados “bloques de contenidos” de ambas materias con sus correspondientes objetivos pedagógicos, explicando, además, su contribución a “la adquisición de las competencias básicas”.

Como se puede deducir, dentro del marco de la legislación educativa actual, el término “educación moral” tiende a desligarse del de “educación cívica” o “para la ciudadanía”, mostrándose ésta como el único objetivo posible del sistema educativo. Sin embargo, en cualquier sistema educativo, la educación moral y el aprendizaje cívico son expresiones inseparables de tal forma que rebasan los muros de la escuela convirtiéndose en un proyecto ineludible para aquellos que pretenden formar parte de la sociedad.

El hecho de ser inseparables determina que la “ética” debe ser considerada como un aprendizaje laico, pero NO LAICISTA, siendo integrables dentro de toda sociedad pluralista las diferentes éticas religiosas. Y esto es por que, según los teóricos de la sociedad civil, el civismo no se puede aprender ni en la política ni en el mercado, sino en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil: familia, vecindad, cooperativas, asociaciones cívicas, movimientos sociales,... Sin una sociedad abierta en la que exista una participación activa de todos sus miembros, es imposible hablar de democracia. Educar moral y cívicamente, educar en la participación responsable dentro de una democracia que nutre, al tiempo que se alimenta de la vitalidad de la sociedad civil, se puede convertir en un sarcasmo si ese discurso tiene lugar dentro de un ambiente tan humedecido de deshonestidad como el de la comunidad política. Y tampoco podemos educar desde una perspectiva del negocio, que en definitiva, tiene mucho de supervivencia y se plantea a corto plazo. La educación tiene que ser ajena al “cortoplacismo” y buscar un proyecto de solidaridad y civilización para los humanos a medio y largo plazo.

Para educar en una moral cívica, la línea marcada por Cortina (1999) merece atención especial, no solo por que el modelo planteado por esta valenciana se trate de de una filosofía integrada en el modelo cultural de nuestro país, sino, y sobre todo, por su sencillez y practicidad pedagógica.

Esta autora parte de la afirmación de que la realización moral de los hombres y mujeres de nuestro tiempo debe tener en cuenta, al menos, tres definiciones de moral:

1. Moral, como formación del carácter, en el sentido de evitar toda desmoralización (por ello son importantes todos los esfuerzos que se hagan en el fomento de la autoestima en la escuela).
2. Moral, como dimensión comunitaria indiscutible, en la medida en que un individuo se socializa y aprende a vivir unos valores en el ámbito de la comunidad que constituye lo que en la ética discursiva se llamaría <<una comunidad real de comunicación>>. Ahora bien, el que únicamente se dedique a vivir la solidaridad dentro de su comunidad concreta no estará colaborando en la puesta en marcha de una vida democrática. La democracia precisa una solidaridad “universal” que, a la hora de decidir las normas comunes, permita ponerse en el punto de vista de cualquier otro. Esto significa tener la capacidad de ponerse en el lugar del menos aventajado. La educación integral debe considerar esa dimensión comunitaria como proyecto personal y como una capacidad de universalización por parte del individuo.
3. Moral, no solo como principios comunitarios, sino universales. Reducir la moral a los dos niveles anteriores supondría no dar el paso hacia lo que Kohlberg denominaba “nivel postconvencional” en el que el individuo es capaz de diferenciar las normas comunitarias, convencionales, de los principios universales, que le permiten criticar, incluso, las normas de su comunidad.

En resumen, es necesario poner en práctica una educación moral universalista, que tenga en cuenta la doble dimensión de las personas: la de pertenecientes a una comunidad real, en la que aprende a comportarse a partir de las tradiciones, y la de pertenecientes a una comunidad ideal de comunicación, a la que pertenece toda persona en tanto en cuanto ejerce su papel de interlocutor válido.

Escuela y conexión cívica.

Desde el punto de vista de la educación en valores, “educar” no es sinónimo de enseñar una materia formalmente evaluada en los dispositivos curriculares, sino que es una mezcla de la tarea intelectual con la empresa moral, de tal manera que el aprendizaje académico y el moral y cívico están más cerca el uno del otro de lo que pensamos.

Es necesario remarcar otro aspecto que tiene importancia dentro de la perspectiva pedagógica: los significados de la vida cotidiana en la escuela y la manera en cómo el profesor o profesora repercute en las sensibilidades intelectuales, morales y cívicas de sus alumnos y que van más allá del currículo formal. Conceptos como el modo, el estilo o el tacto del profesorado así como muchas actividades habituales que tienen lugar dentro de la escuela poseen un valor analítico destacable en cuanto que influyen sobre el desarrollo moral y cívico de los alumnos. Se debe tener en cuenta este tema cuando se planteen las actividades de formación permanente del profesorado ya que la formación de los alumnos ganaría enteros si los profesores, actuales y futuros supieran más sobre concepciones éticas y sobre formas de educación moral. En este ámbito teórico hay diversidad, pero también la común tentativa y propuesta sobre la configuración del carácter ético del individuo.

Como afirma Altarejos (1999), ya se pretenda cumplir un deber, asumir un valor o dialogar sobre un conflicto, siempre aparece como condición dirimente la propiedad del sujeto, el ser uno mismo el

que delibere, juzgue, decida y ejecute, es decir, la autenticidad.

De acuerdo con esto, es necesario aprovechar todos los espacios que optimicen la intervención en la educación moral garantizando la referencia a las materias transversales. Un ejemplo lo podríamos encontrar en los planes de acción tutorial. En ellos se debería dar tanta prioridad al aprendizaje específico de una materia como a la relación personal pues poco avanzaremos en nuestra tarea educativa si no contamos con guías de valor o, mejor dicho, valores guía, que orienten, una vez concretados, nuestras decisiones. La mejor manera de hacerlo es aprovechando las relaciones interindividuales tanto de manera individual con el sujeto como en la intervención en los pequeños grupos, para hacer de la relación entre iguales una oportunidad pedagógica que nos ayude a explorar las bondades del aprendizaje cooperativo y de las actividades que favorecen la ayuda mutua.

Libertad, igualdad y solidaridad son “valores guía” que deben impregnar el ambiente del centro educativo y existen suficientes publicaciones que pueden ayudar a los docentes a saber qué hacer y cómo hacerlo, para conseguirlo. Lamentablemente, son pocos los centros en los que existe una planificación adecuada en el tratamiento de los valores.

La significación de las materias transversales y su aportación a la construcción de valores.

“La medida de una sociedad viene dada por los valores que cultiva, por los ideales para los que vive o por los fines a los que tiende. Estos valores configurantes de un pueblo, de una cultura, necesitan encontrar vías de explicación para mantener su identidad y consistencia. No puede sostenerse una sociedad del tipo que sea sin alguna forma de reconocimiento público de sus valores” (Galino, 1980:15)

Las materias, o ejes, transversales son aquellos contenidos que responden a las demandas y problemáticas de la sociedad a la que se encuentran vinculados y engloban procedimientos, actitudes y valores de interés humano. Por tanto, su tratamiento conlleva una exigencia social, ya que responden a necesidades culturales, y una exigencia académica, por la que canalizarán la autonomía y significación curricular.

Además de lo anterior, debemos destacar las variadas connotaciones de estos temas, que impiden aplicarles interpretaciones parciales, limitadas o compartimentalizadas. Así, el tratamiento de los ejes transversales requiere un enfoque ético que desarrolle actitudes hacia la mejora de la persona, la comunidad y el contexto donde se desenvuelve.

Además, los temas transversales constituyen los pilares que favorecen procesos de diálogo abiertos y constructivos entre la institución escolar y la sociedad, al interrelacionar ámbitos como la paz, la salud, el medio ambiente, la igualdad de oportunidades, el consumo, la sexualidad, la educación vial, la interculturalidad, los medios de comunicación y las artes en general, la moralidad y la ciudadanía, etc., aunque para ello se precisen programas de compromiso con una base ética desde donde plantear y orientar toda la acción educativa.

En consecuencia, estos temas deben involucrarse en todas las áreas curriculares, dada su peculiar característica de expansión, de conexión con las vivencias sociales, esto es, con los valores sociales.

Desde la perspectiva pedagógica, el entendimiento de los temas transversales implica un modo de entender el qué, el cómo y el para qué enseñar. Sólo así tiene sentido el proyecto de vida planteado desde cada institución educativa, que dará lugar al nacimiento de proyectos pedagógicos de centro que, a través del equipo docente, serán los organizadores de las directrices a marcar para conseguir los aprendizajes significativos.

Las intervenciones pedagógicas basadas en los temas transversales se apoyarán en metodologías globalizadas, interdisciplinarias e integradas capaces de entrelazar la variedad de aprendizajes con las áreas curriculares. Solo así se podrá garantizar la transversalidad así como dar respuesta a las múltiples cuestiones sociales vigentes en la actualidad. Pero para llevarlas a cabo se requiere la comprometida formación y actualización del profesorado en la elaboración y puesta en marcha de proyectos que desarrollen la reflexión, el juicio crítico y los cambios de comportamiento en el alumnado.

González Lucini (1993), considera que los temas transversales, en el fondo, serán una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos.

Una aproximación a los temas transversales.

En la L.O.G.S.E. se definen los temas transversales como <<contenidos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social el que ha de desarrollarse toda la educación. Son contenidos de enseñanza-aprendizaje que no hacen referencia directa a ningún área curricular concreta, ni a la edad o etapa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad>> (M.E.C., 1993).

Para Ortega (1999), son unos contenidos de enseñanza que deben formar parte de la organización del currículum en todas las áreas. No son propuestas educativas sueltas o independientes entre sí, sino que son la garantía de interconexión entre las materias clásicas y aportan novedades propias de unos contextos sociales dinámicos que cambian y evolucionan a lo largo del tiempo. Son elementos nuevos, que sin hacer referencia a un área curricular concreta, ni estar asignados a una etapa educativa determinada, deben ser considerados como acontecimientos de presencia inevitable y permanente.

Es decir, son un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes encaminados hacia un sistema de enseñanza coherente e integrado, ubicados en un marco social amplio, donde tienen cabida los procesos educativos formales y no formales, en un contexto múltiple de finalidades y teorías educativas, sociopolíticas y culturales. Representan pues, un conjunto de criterios sobre los que construir el desarrollo del conocimiento. Pero, a su vez, son un conjunto de prácticas socioeducativas dentro de un marco social, en los ámbitos formal y no formal, facilitando una nueva forma de contemplar la realidad. Por tanto, se trata de encontrar contextos reales en los cuales las nociones que se quieren enseñar adquieran significado.

Con frecuencia, existe la tendencia a tratar los valores como temas que se añaden al programa de una asignatura, ocupando un tiempo y un lugar determinado en la tarea que el profesorado ha de desarrollar a lo largo de un curso académico. Esta tendencia la percibimos con claridad cuando oímos hablar de “educación ambiental”, “educación intercultural”, “educación vial” o “educación para la salud”, en las que se observa más la preferencia de aumentar temas específicos que

complementen el programa ordinario, con la esperanza de que el aumento de estos conocimientos producirá la aparición del valor que se persigue.

Pero a pesar del énfasis que las leyes educativas recientes (tanto la L.O.G.S.E., como la reciente L.O.E.) han puesto en la transversalidad, plantean que para conseguirla se utilizarán temáticas ricas en valores contemplando espacios y tiempos necesarios para ello, pero que no sean desplazadas por el tiempo que es necesario dedicar a las áreas tradicionales. Con ello, lo que se consigue es convertir a los temas transversales en meros objetos de adorno, de importancia secundaria en el curriculum.

Si los valores fuesen considerados como ejes vertebradores del curriculum, deberían integrarse en él como elementos de saber indispensables en la construcción integral de la persona. En ningún caso el currículo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que debe aparecer entrelazado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le den coherencia y solidez, ya que la sociedad actual exige personas hábiles, creativas y capacitadas en valores.

Cuando hablamos de valores, hacemos referencia tanto a los de tipo social como a los de tipo personal, y cuando hablamos de Educación en valores hacemos referencia a las estrategias que todo docente debe poner en práctica para enseñar a pensar, para intervenir en la construcción del yo y de las habilidades de expresión afectiva y emocional.

Y para ello ya Martínez (1997) planteaba que es necesario tener en cuenta tres modos de trabajo: el teórico, que nos facilita el conocimiento de la realidad, el personal, para analizar los modos de vida y diversos comportamientos, y el social, donde los valores interaccionan con las implicaciones sociales. Los tres reflejan la importancia de trabajar el juicio moral observando, reflexionando, debatiendo, clarificando situaciones conflictivas y adoptando comportamientos coherentes a nuestro modo de ser y de actuar. Es decir, “aprendiendo a aprender” mediante el entrenamiento de la persona en la solución y entendimiento de pequeñas contradicciones, puesto que el encontrarse con pequeñas frustraciones ayuda a regular todo nuestro proceso de esfuerzo como medio de aceptar nuestra realidad.

¿Por qué los ejes transversales se consideran vías facilitadoras de la construcción de valores?

Martínez y Puig (1991); Martínez y Puxarraís (1992); Puig y Martín (1998) ofrecen estas explicaciones:

● Porque conectan con acontecimientos y realidades sociales.

Los temas transversales están vinculados a problemas e intereses locales, regionales e internacionales que afectan a la colectividad humana y se asocian a los estilos de vida e interacciones sociales. De este modo, consiguen replantear la función social de la institución educativa, ofertando propuestas pedagógicas que sintonicen escuela y vida.

Además, la transversalidad ofrece la posibilidad de conectar los espacios formales de educación con los no formales, implicando a todos los agentes sociales (familia, instituciones, asociaciones civiles y políticas, etc.) hacia la consecución de un objetivo común que es el de formar personas críticas con un fuerte sentido de ciudadanía y de comunidad responsable y solidaria.

Así, se podrá hablar de una “escuela global”, que trascienda a los localismos empobrecidos e insolidarios y se conecte con la realidad planetaria de “aldea global”, en la que por encima de las diferencias culturales, existen un mínimo de coincidencias comunes que mejoran la convivencia humana y ayudan a la construcción de un nuevo modelo de sociedad que acoja a todos.

●Porque la presencia de los ejes transversales mejora la función docente y la calidad educativa.

La puesta en práctica de estos contenidos supone:

➤Un ejercicio responsable comprometido con la profesión docente, para mejorar la educación a través de la práctica pedagógica reflexiva. Así se dará un nuevo sentido a la tarea docente y se contrastarán experiencias, despertando nuevas tareas y responsabilidades.

➤Implicar a toda la comunidad educativa, en especial al equipo docente, que deberá hacer presentes los contenidos transversales en los Proyectos Educativos de Centro, en los Diseños Curriculares de cada etapa y ciclo y en las Programaciones de Aula. Este es el modo de que maestros y alumnos se sientan integrados en un equipo con metas comunes para todos.

➤Conseguir una formación profesional docente que oferte, intervenga, evalúe y mejore proyectos y programas de convivencia ciudadana, junto con la colaboración y asesoramiento de otros agentes de la comunidad social, creando así, mecanismos de innovación pedagógica. Para ello, es preciso mejorar el clima de comunicación entre el profesorado, potenciando estrategias constructivas de colaboración, superando enfrentamientos y prejuicios, y creando situaciones que estimulen la labor docente desde vías reflexivas y tolerantes.

➤Establecer y potenciar foros donde se delibere acerca de los valores prioritarios en la sociedad actual, tendiendo hacia una acción conjunta y compartida. Mejorando la crisis de identidad profesional y estimulando la reconversión de la profesión docente hacia nuevas tareas y responsabilidades comunes. Todo ello, favorecerá cambios de mentalidad en el modo de pensar en la escuela sobre las actitudes y contenidos así como en las estrategias de enseñanza y en las relaciones entre el profesorado y la comunidad educativa en su conjunto. Es decir, plantear una formación permanente que alimente la motivación y la capacidad de adquirir compromisos de innovación.

➤Desarrollar y potenciar procesos de aprendizaje que, independientemente de su naturaleza o finalidad más inmediata, ayuden al desarrollo en los sujetos de un proceso general de formación y perfeccionamiento del saber, haciéndolo extrapolable a las diversas situaciones con las que estos se encontrarán a lo largo de su vida.

Para Delors (1996), con esto se conseguiría construir personas competentes y comprometidas en su forma de ser y de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión.

●Porque los temas transversales favorecen variados procesos de aprendizaje a través de metodologías diversas.

Como hemos comentado, el trabajo desde la transversalidad exige un tratamiento global o interdisciplinario de los contenidos (culturales, políticos, étnicos, sexuales,...) con el fin de conseguir la formación total de la persona, dado que estos no se encuentran en ninguna materia por sí sola.

Las metodologías globalizadas e interdisciplinarias favorecen la participación activa y el trabajo cooperativo de los protagonistas, incluyendo a todos los agentes sociales, y desarrollan la creatividad y originalidad, al permitir diversas formas de trabajo cooperativo y la interrelación entre disciplinas.

Esta concepción interdisciplinar favorece la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que se encuentran presentes en todas las cuestiones sociales y culturales, incorporando a todo ello la perspectiva global de los contenidos. Es preciso pues, tratar los temas transversales no como disciplinas, sino como verdaderos núcleos de interés, donde se evidencien tratamientos globales o interdisciplinarios de los contenidos (M.E.C. 1993). Así, temas como la paz, la sexualidad, el consumo,..., de los que surgen cuestiones que moralmente no pueden confinarse dentro de los límites de una sola disciplina, podrán formularse y afrontarse adecuadamente al permitir la interacción de todo lo aprendido en las diversas materias, así como en nuestras experiencias personales. De este modo, además de la globalización del conocimiento, estaremos consiguiendo un desarrollo constructivo del aprendizaje. Porque lo esencial de la transversalidad no son los temas, ya que estos pueden variar según el contexto, sino la formación de unos alumnos con una personalidad profundamente humana en la que interactúe lo aprendido con lo que se va a aprender, haciendo que sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje, planteando cuestiones, emitiendo juicios, recogiendo datos, contrastándolos y sacando conclusiones y asumiendo compromisos y responsabilidades.

Algunas reflexiones finales acerca de la importancia de los temas transversales.

Existen importantes razones para demostrar la importancia de lo axiológico en la educación:

- La presencia constante de los valores en la vida humana (Frondizi, 1977).
- El poder de los valores para dar sentido (Cembranos y otros, 1981).
- Orientar una existencia satisfactoria (Howe, L. y Howe, M., 1979).
- La fundamentación axiológica de la conducta, de las normas asumidas y de las decisiones tomadas.
- La importancia de los valores para la autorrealización.

Pero a la hora de considerar adecuadamente la educación de los valores en el ámbito escolar, es necesario tener en cuenta que el niño viene a la escuela desde su hogar, pero vive inmerso en una sociedad que lo condiciona implacablemente, por lo que el aula y el ambiente escolar deben permitirle lograr dos cosas:

- Un ambiente donde pueda tener sosiego para sistematizar sus conocimientos, analizar sus conductas, meditar sobre sus exigencias, apreciar sus valores y formular comparaciones y opiniones críticas.
- Una colectividad escolar que sea ejemplar en todas sus manifestaciones pero esencialmente en la conducta de sus directivos y docentes, de sus administrativos y obreros, y que ello se manifieste en su apariencia física externa, en su organización interna y en la armonía de sus relaciones humanas tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Los temas transversales mejorarán la calidad educativa a través de la intervención pedagógica encaminada hacia el desarrollo integral de la persona. Su finalidad principal es la de dotar a los alumnos de herramientas para actuar de modo autónomo en situaciones reales, consiguiendo el

desarrollo de su autonomía con respecto al medio, tanto desde el punto de vista moral como intelectual.

Nieto y Cabrera (1994) proponían un decálogo con algunas de las razones por las que los ejes transversales contribuyen al desarrollo de una personalidad equilibrada y a una visión estructurada de la realidad, teniendo en cuenta que la consecución de esos principios puede lograrse, no desde un eje aislado, sino desde el refuerzo que los diversos ejes proporcionan para el desarrollo de valores y actitudes y el cambio de mentalidad:

1. Nos hacen ver que las personas pertenecemos a la Naturaleza y no la Naturaleza a la Humanidad, por tanto, no debemos degradarla, ni poner en peligro el que puedan disfrutarla las generaciones futuras (Educación para el Medio Ambiente).
2. Nos hacen comprender que un consumo acrítico nos convierte en seres caprichosos e inmaduros, manipulables y con actitudes que ponen en peligro el equilibrio personal (Educación para el consumo).
3. Nos ayudan a entender que la salud tienen una dimensión física, psíquica y social, y que hemos de responsabilizarnos de nuestros actos, prevenir la drogadicción y evitar las enfermedades de transmisión sexual, adoptando las precauciones adecuadas (Educación para la salud).
4. Nos hacen tomar conciencia de que solo existe una raza, la raza humana, aunque esta adopte una gran diversidad cultural, lo que debe llevarnos en conciencia a rechazar enérgicamente el racismo y la xenofobia y a apostar por la dignidad inalienable del ser humano (Educación para la paz).
5. Favorecen que nos sintamos miembros de una comunidad y, por tanto, con unos derechos que debemos exigir y unos deberes que hemos de cumplir. Somos hijos o nietos del contrato social y todo contrato para que sea eficaz ha de ser cumplido por todas las partes implicadas. Por tanto, hemos de combatir la anomia o incumplimiento de normas y practicar hábitos y actitudes democráticos como la civilidad, el respeto y la convivencia (Educación Moral y Cívica).
6. Educan a los niños y niñas y a adolescentes en el respeto a la propia vida y a la vida y salud de los demás. Mucho más importante que saber conducir un automóvil o una moto, es ser conscientes del daño que podemos hacernos a nosotros mismos y a los demás si comentemos imprudencias, nos dejamos arrastrar por el vértigo de la velocidad o consumimos alcohol u otras drogas antes de conducir un vehículo. Debemos reflexionar sobre el hecho de que muchos de esos daños pueden ser irreparables (Educación Vial).
7. Propician el que entendamos que la igualdad de oportunidades de las mujeres y la eliminación de estereotipos sexistas son positivas, tanto para mujeres como para hombres. Asimismo, nos hacen tomar conciencia de que la incorporación de la mujer al mundo laboral ha de ir acompañada de un cambio de actitudes que permita, por ejemplo, que todos los integrantes de la familia compartan las tareas domésticas (Educación para la igualdad entre ambos sexos).
8. Posibilitan un desarrollo de la imaginación y de la creatividad. Saber vivir el ocio y el tiempo libre para practicar deporte, leer, pasear, ir al cine, favorecen el desarrollo de una personalidad compensada. Es importante que la escuela eduque para saber encontrar un sentido al ocio y que éste sea el instrumento para el desarrollo de capacidades y potencialidades (Educación para el Ocio).
9. Favorecen que adoptemos una actitud crítica ante los medios de comunicación, en lugar de recepcionarlos de forma pasiva. Los medios de comunicación son fundamentales en nuestra sociedad y la escuela ha de hacer frente al reto de mostrar cómo funcionan y preparar a los niños, niñas y adolescentes para que generen mecanismos de defensa contra lo que McLuhan denominó en su día <<lluvia radioactiva de los medios de comunicación>> (Educación para los medios de comunicación).
10. Nos ayudan a asumir que convivir es tolerar y que la integración consiste en aceptar a los otros, respetando sus señas de identidad individuales y culturales. De ahí que defendamos la integración en los centros públicos de niños, niñas y adolescentes de diversas etnias, así como abrir las aulas a los minusválidos y discapacitados. Educar para la tolerancia consiste en no imponer por la fuerza ninguna medida coactiva, sino utilizar el diálogo y la resolución pacífica de conflictos como medio para solucionar problemas (educar para la tolerancia).

Para Santos Rego (2000), el planteamiento educativo de los temas transversales exige un cambio en la forma de abordar la tarea educativa, haciendo que se transforme en una acción que permita el

enriquecimiento permanente tanto de los alumnos como del profesorado y de los demás integrantes de la comunidad educativa (padres, instituciones,...). Si esto se consigue, la educación mejorará, ya que la comunidad educativa se transformará en un punto de referencia para sus usuarios y para la sociedad, haciendo que se perciba su tarea profesional de manera atractiva, lo que repercutirá en la autoestima de los maestros, viviendo la tarea educativa de forma cómoda y relajante.

El propio M.E.C. (1994), lo expresa afirmando que los profesores no tienen fácil la tarea de educar actitudes y valores..... y que, a pesar de que no les falta voluntad, sí necesitan materiales didácticos en los que apoyarse, y a veces también echan de menos formación específica para ello.

Y al respecto de lo anterior, Martínez (1998) destaca el tema de lo que en la actualidad se ha dado en llamar “La enfermedad de la educación”. Los médicos se están encontrando en su consulta, multitud de casos de depresión entre los docentes. A muchos de los maestros, tras pasar el tribunal médico, se les ha concedido no la baja, sino incluso la jubilación, y no han salido de esa depresión a los que su trabajo los precipitó. ¿Se habrá planteado la administración el por qué de tan abultado número de bajas? Y más concretamente ¿Ha pensado la administración por qué es precisamente la depresión el efecto que causa la situación de la enseñanza en los docentes? La depresión es el efecto de una reacción al deseo frustrado. Y lo que dicen los maestros deprimidos es que nada les anima, nada los motiva en su trabajo.

Esta falta de motivación obedece a que la docencia es una tarea de transmisión de un saber, un oficio en el que se busca despertar el deseo de saber, un trabajo de motivación -sin que eso exima de lidiar con los problemas y las travesuras de los discentes-. Pero hoy en día no se trata de travesuras, se trata de una interminable lucha con chicos que el sistema ha llevado a la indiferencia, cuando no al odio al saber, que no hace sino acorralar a los posibles buenos alumnos amedrentados en pos de aquellos que rechazan el saber.

2.2.3. LA IMPORTANCIA DE LOS AMIGOS/AS O GRUPO DE IGUALES EN LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ADOLESCENCIA.

Nos situamos ahora en el pórtico de uno de los períodos más importantes y más críticos del desarrollo personal: nos referimos a la experiencia, a la vez apasionante y compleja, de la adolescencia.

Los chicos y las chicas de 13 a 14 años, normalmente, están empezando a vivir unos cambios sustanciales en lo que se refiere a su propia realidad más íntima o personal; cambios que seguidamente analizaremos y que podríamos enmarcar en lo que va a suponer la experiencia central de la adolescencia: abandonar definitivamente una infancia que queda atrás, para ir abriéndose, poco a poco, a una edad adulta que empieza a vislumbrarse, todavía vagamente, en el horizonte.

Podríamos definir la adolescencia como la etapa de los grandes cambios. Cambios que surgen como una "tormenta de verano" y vienen a ser una de las causas del desconcierto que sufren nuestros jóvenes. Entre esos cambios, en la pubertad -pórtico de la adolescencia- los más significativos son los cambios corporales. Los chicos y las chicas, normalmente a partir de los 12 años -antes las chicas que los chicos-, empiezan a experimentar una rápida e imparable aceleración de su desarrollo físico: descubren y sienten cómo empieza a cambiar su tamaño corporal, cómo empiezan a madurar sus funciones reproductoras y cómo van apareciendo algunas de sus características sexuales secundarias, es decir, aquellas que no están directamente relacionadas con la reproducción (desarrollo de los senos, aparición del vello corporal y facial, y cambios en la voz).

Los adultos, y especialmente los educadores, deben tener especialmente en cuenta esta experiencia, porque, sin duda, va a influir en el carácter, en el comportamiento, e incluso, en algunos casos, en el rendimiento escolar de los chicos y de las chicas. Pensemos que se trata de una experiencia crítica en la que se mezclan unos sentimientos vividos, por lo general, de forma muy egocéntrica; sentimientos entre los que podríamos destacar los siguientes: sorpresa, curiosidad, vergüenza e inquietud. En este sentido, es fundamental que las actitudes de los educadores y educadoras sean respetuosas con la propia intimidad del chico o de la chica y, a la vez, atentas, cercanas y tranquilizadoras. En este momento de la vida del individuo es fundamental que, paralelamente al proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolle, sea en el área en que sea, les transmitamos seguridad y confianza.

Hemos decidido tratar este tema en conjunto con las influencias del grupo de iguales, no antes ni después, por el peso que estos cambios tienen en las relaciones sociales, en los comportamientos y reacciones de nuestros jóvenes, así como en la comprensión de los mismos.

El grupo de amigos es un espacio privilegiado en la transmisión de valores pues los jóvenes sienten, en su seno, una mayor libertad, al establecer unas relaciones más horizontales, menos formalizadas que permiten experimentar y descubrir el mundo que les rodea, sin la sensación de ser tutelados (Blanco, 2000).

El creciente desarrollo físico y cognitivo que experimentan los adolescentes les permiten enfrentarse a las nuevas exigencias que se les presentan a nivel personal, familiar, escolar y social. A lo largo de este periodo su mundo social rebasará los límites de la familia para encontrarse con los iguales, cuya influencia va ganando terreno a la de los adultos. Las experiencias personales, escolares y sociales de estos años serían incomprensibles sin tener en cuenta la presencia de los iguales (Rubín y otros, 1998).

La "crisis de identidad" adolescente.

"Te hablará de un momento que, por tembloroso, tendremos con certeza en común: el temblor no varía. Me refiero al momento en el que pises, para salir, el umbral de la infancia, y te detengas, y mires hacia adelante y hacia atrás indeciso. La pubertad te va cambiando el cuerpo; la adolescencia, el alma. Y tú, sobrecogido, te preguntas quién fuiste, y quién eres, y en quién te vas a convertir. (...) Dos sillas tienes -la infantil y la adulta-, y te sorprendes sentado en el suelo. Avanzas -¿o no avanzas?- montado en dos caballos: uno, que ya abandonas; otro, que aún no se deja dominar. Y es urgente, ante todo, individualizarte, identificarte (...) Tiene que ser así. Para crecer, esta crisis es necesaria."

(Antonio Gala. Dedicado a Tobías. Ed. Planeta. Madrid, 1988.)

Según Erickson (1968), psicólogo de orientación psicoanalítica que ha analizado en profundidad el desarrollo de la identidad, durante el ciclo vital, los individuos se enfrentan a "crisis psicosociales" debidas a las oposiciones surgidas entre las exigencias sociales, biológicas y psicológicas. Es precisamente durante la adolescencia cuando se intenta lograr una identidad coherente, donde los otros se tornan importantes no sólo como fuentes de identificación, sino también como agentes que ayudan a encontrar el "verdadero yo". Pero en ese intento de lograr esa identidad coherente, algunos adolescentes pueden encontrar dificultad para formar un concepto de sí mismo que se acople de manera realista con sus características personales y con las exigencias del medio. De ahí que pueda manifestarse una "crisis de identidad" o "difusión de la identidad" que de lugar a ciertas conductas de desorientación, rechazo o apatía, generando conductas de aislamiento, incapacidad para planificar el futuro, adopción de papeles negativos por oposición a la autoridad o escasa concentración en el estudio, entre otras cosas.

En este proceso de convertirse en adulto, en el que se van adoptando nuevos papeles y expectativas ante la vida, los adolescentes tienden a buscar una independencia emocional con respecto a los padres y otros adultos. Por tanto, sus relaciones con los adultos, y en particular madres y padres y profesoras y profesores, pueden ser de confrontación y conflicto. No obstante, la magnitud del conflicto, aunque depende de muchos factores, se supone que tiene mucho que ver con el estilo educativo familiar que se emplee. Como ya hemos comentado, por ejemplo, los adultos que utilizan estilos "democráticos" en los que se marcan los límites, pero se alienta la discusión y las relaciones afectivas, parece que promueven una mejor autoestima y una relación más positiva que los que orientan la educación hacia estilos más "permisivos" o más "autoritarios".

Es importante señalar que los conflictos constituyen una característica normal durante los primeros años de la adolescencia y que, desde el punto de vista psicológico, van a ayudar a las chicas y a los chicos a adquirir una creciente madurez, independencia y confianza en sí mismos. Pero no olvidemos la importancia que tiene el hecho de que los adultos seamos capaces de adaptar nuestra relación a los cambios de los adolescentes para ayudarlos en su camino en la búsqueda de su identidad.

Características de la personalidad en la adolescencia temprana.

Marvin Powell (1975) hace una reflexión interesante acerca de la moral y los valores en la adolescencia. Retomando algunos autores anteriores a Kohlberg que también hicieron algunas investigaciones parecidas con adolescentes, rescata una encuesta realizada en 1953 con individuos de 8 a 16 años a quienes se les preguntaba "imaginaos que poseéis un objeto mágico que os permitiera cambiar el mundo; ¿qué cambiaríais?". A partir de sus respuestas pudo trazar las líneas

generales del desarrollo socio-moral a través de la niñez y la adolescencia, identificando tres etapas más o menos claras:

1. Una preocupación por cosas concretas materiales;
2. Una preocupación por los valores, y;
3. Una fase de descubrimiento de sí mismo en la que el adolescente toma conciencia de su personalidad única, de su responsabilidad individual y de su papel dentro de la sociedad.

Como es de notar, en esta encuesta, aparecen ya datos parecidos a lo que posteriormente Kohlberg (1968, 1984) encontraría y detallaría en seis etapas en lugar de tres.

Para el psicoanálisis, la adolescencia es el resultado del desarrollo de las pulsiones que se producen en la pubertad y que altera el equilibrio psíquico logrado en la infancia, lo que produce gran vulnerabilidad en la personalidad.

El despertar de la sexualidad lleva a buscar objetos amorosos fuera de la familia, a su vez hay posibilidad de que se produzcan comportamientos mal adaptados, con fluctuaciones en el estado de ánimo, depresión e inconformismo. Esta situación obedece, principalmente, a causas internas.

Según la sociología, la adolescencia es el resultado de tensiones y presiones que vienen de la sociedad. González (2000) comenta que el adolescente tiene que incorporar los valores y creencias de la sociedad, adoptar determinados papeles, diferentes de los que se le asignaban cuando era niño; de otra parte, los adultos son más exigentes con él y tienen mayores expectativas sobre su futuro. Las creencias, los nuevos papeles y las nuevas exigencias pueden producir conflicto y generar tensión. La adolescencia, entonces, responde básicamente a causas sociales exteriores.

La teoría Piagetiana se sitúa en un punto intermedio entre las dos anteriores, destacando los cambios que se producen en la manera de pensar de los adolescentes que van unidos a las modificaciones que les produce su nueva posición social. El carácter fundamental del adolescente es la inserción en la sociedad de los adultos, pero que él tiende a modificar. Las transformaciones afectivas y sociales van unidas indisolublemente a cambios en el pensamiento. La adolescencia se produce, así, por la interacción de los factores sociales con los individuales.

La entrada en el mundo de lo posible, de lo hipotético y de lo abstracto tiene importantes consecuencias personales para el adolescente. La capacidad de pensar en abstracto combinada con los cambios que está experimentando, le permite un nuevo nivel de autoexamen. Los adolescentes analizan durante largo tiempo sobre cómo los consideran los demás, intentan catalogar sus sentimientos así como los conflictivos respecto de sus padres, la escuela o el colegio y los amigos íntimos. Piensan en profundidad sobre sus posibilidades de futuro.

Es aquí donde confluyen las teorías piagetianas y kohlbergianas sobre el desarrollo del ser humano.

Esta nueva etapa, según Piaget (1932), viene acompañada del egocentrismo operacional formal. El egocentrismo lleva a los adolescentes a centrarse en sí mismos, considerándose únicos, excluyendo a los demás, y creyendo que sus experiencias y pensamientos son únicos, totalmente distintos de las de los demás, nadie antes las ha experimentado como él lo hace ahora, nadie ha sufrido ni amado tanto, nadie ha llorado como él. El egocentrismo en la adolescencia refleja la búsqueda del joven de su identidad.

Como fruto del egocentrismo, de lo que ellos se imaginan que deben de estar pensando de ellos

los demás, surgen las tres imágenes distorsionadas de la relación entre sí mismo y el otro.

Estas imágenes se conocen de la siguiente manera:

1.- Fábula de la invencibilidad: En virtud de esta, los jóvenes se auto-conciben invencibles, que nunca serán víctimas de las repercusiones o consecuencias de una conducta peligrosa e ilegal. Por tanto, asumen todo tipo de riesgos, sintiéndose erróneamente seguros de que nunca se pondrán enfermos, ni morirán, ni los detendrán. Ejemplos de esta etapa son la conducta sexual sin protección (“yo no me puedo quedar embarazada”, “a mí no me van a pegar ninguna infección”), el alto índice de fumadores entre los adolescentes o la conducción de ciclomotores o automóviles de forma peligrosa.

2.- Fábula personal, a través de la cual los adolescentes están pensando que sus vidas son únicas, heroicas o incluso míticas. Se perciben como diferentes de los demás, a veces se consideran destinados al horror o a la gloria; inventores de grandes cosas o autores de una gran obra.

3.- Audiencia imaginaria, según la cual el adolescente se auto-concibe “siempre en escena”. Están convencidos de que son el foco de atención y preocupación del mundo, creen que los demás los están observando constantemente y que se fijan en sus reacciones, su apariencia y su conducta. Piensan que todos los demás están interesados en ellos como lo están ellos mismos, y por eso se preocupan de todo lo que les rodea o sucede, como por ejemplo el acné, su ropa, su peinado, etc.

Un cambio en el desarrollo cognoscitivo: el despertar del pensamiento formal.

Otro de los grandes cambios que van a empezar a experimentar los chicos y chicas de 13 y 14 años es el que hace referencia a sus capacidades y posibilidades intelectuales y cognoscitivas. El inicio de la pubertad supone, para el chico o para la chica, el despertar del pensamiento abstracto o formal, es decir, el desarrollo de sus capacidades para empezar a pensar de una forma más científica y reflexiva. A partir de este momento, los jóvenes utilizarán, cada vez más, el razonamiento inductivo y serán cada vez más capaces de realizar actividades que impliquen procesos de argumentación, formulación y comprobación de hipótesis, y resolución de problemas. Actividades claves dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben caracterizar esta etapa educativa. Por otra parte, al adquirir la capacidad de pensamiento formal, los chicos y las chicas de esta edad van a poder empezar a imaginar su futuro y a concebir un mundo mejor en el que existan soluciones a los más graves problemas que nos acosan: el hambre, la guerra, etc. Es ésta una etapa del desarrollo personal en la que, pese al mayor realismo, permanece una clara tendencia hacia la fantasía; los chicos y las chicas de 13 y 14 años son, en el fondo, soñadores y pueden imaginar todo tipo de posibilidades.

Para que madure y se consolide todo este proceso de cambio cognoscitivo que acabamos de presentar, se requiere el refuerzo y el apoyo de una intervención educativa eficaz y estimulante. Los profesores y las profesoras, desde todas las áreas del aprendizaje, deben crear, en el aula, situaciones en las que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego y acrecentar sus nuevas posibilidades intelectuales y en las que puedan desarrollar; sus capacidades imaginativas para soñar y proyectar una vida personal y una convivencia social cada vez más justas y solidarias. (En este sentido, la incorporación de los llamados Ejes Transversales en el currículo adquiere una especial significación e importancia).

La progresiva emancipación del ámbito familiar y el nuevo sentido de la amistad y del grupo de iguales.

Desde el punto de vista de las relaciones sociales, a partir de los 13-14 años, la vida de los chicos y chicas empieza a experimentar también cambios importantes; cambios que se definen, sobre todo, en lo que podríamos llamar "la progresiva emancipación del ámbito familiar y el nuevo sentido de la amistad y del grupo de iguales" y que se puede explicar en base a la necesidad que sienten de una mayor "autonomía", a la situación general de cambio que están experimentando, los chicos y las chicas de esta edad, haciendo que sus relaciones sociales tiendan a polarizarse hacia relaciones de amistad en apariencia más sólidas que en etapas anteriores .

En este contexto, los grupos de iguales se convierten en instituciones sociales que permiten a los chicos y a las chicas comunicarse con espontaneidad, intercambiar problemas, esperanzas y temores y practicar conductas, habilidades y roles propios fuera de la mirada crítica de los adultos (Domínguez, 1998).

En este sentido es importante hacer notar que, en lo que respecta a los niveles de comunicación espontánea, las amistades masculinas suelen ser mucho más superficiales que las femeninas. Entre los chicos, sin duda por la ridícula influencia de las actitudes y roles machistas, la comunicación es más superficial, dado que, ante la necesidad de negar su debilidad, se sienten impedidos para comunicar sus problemas y sus temores. Entre las chicas, por el contrario, es mucho más común el intercambio de secretos, informaciones y sentimientos íntimos (Machargo, 1999).

¿Búsqueda de la emancipación o creación de nuevas dependencias?

En la adolescencia, el ser aceptado por un grupo y liberarse de la tutela adulta se acaba convirtiendo en una necesidad, por que la presión de los iguales es cada vez mayor y, generalmente ofrece connotaciones positivas. Los amigos, a esta edad, usualmente se atraen porque comparten intereses, metas y valores comunes y, una vez que constituyen su pequeño grupo, suelen amoldarse a él adoptando las mismas vestimentas, gustos musicales, ídolos, lenguaje y modos de expresión. De esta forma, asimilándose al grupo, se sienten emocionalmente más seguros y más libres. Lo irónico de la situación es que, en muchos casos, en realidad, lo único que consiguen es sustituir su dependencia familiar por la dependencia del grupo. El alcance de la influencia del grupo, estará determinada por una serie de circunstancias (Machargo, 1999):

- Los varones son más influenciables que las mujeres, sobre todo al comienzo de la adolescencia.
- Esa influencia dependerá de la madurez psicológica, la situación dentro del grupo, la capacidad de adaptación personal y social y otras características personales.
- La influencia es mayor en temas de escasa importancia como la vestimenta, el corte de pelo o los lugares de recreo; sin embargo, es menor en otros más relevantes como el estudio, la salud y problemas serios, en los que la familia es el punto de referencia.
- La importancia de los iguales depende de la supervisión y control de los padres sobre el adolescente, de la calidez de sus relaciones y de las orientaciones dadas. La vigilancia paterna mediatiza la influencia de los compañeros.

Los compañeros y amigos como grupo de apoyo psicológico.

Como vemos, uno de los aspectos importantes, sino el más importante, del desarrollo psicosocial de los adolescentes lo constituyen las relaciones con el grupo de iguales, y en especial, los amigos. Mientras que para las niñas y niños menores el núcleo social primordial se centra en torno a la familia, para los adolescentes lo hace en torno a los amigos. Desde la pandilla numerosa que se reúne a la salida del colegio hasta el amigo o la amiga íntima con la que se mantienen largas conversaciones telefónicas. Durante esta etapa de la vida, los amigos y compañeros adquieren especial significado, ya que cumplen una importante función de apoyo psicológico: se ayudan de múltiples formas a superar las contradicciones de la adolescencia, como ajustarse a los cambios físicos de la pubertad, buscar la identidad o establecer lazos amorosos. Vasta, Haith y Miller (1996), Berger y Thompson (1997) y Rubin, Bukowski, y Parker (1998) señalaban algunos de los efectos positivos de la influencia del grupo en el individuo:

- En el grupo se aprende a cooperar, a discutir objetivos, intercambiar ideas y negociar proyectos.
- La acción del grupo contribuye al autoconocimiento, a la construcción del autoconcepto y de la propia identidad y a la definición del rol social.
- La participación en el grupo facilita la maduración emocional y social. El grupo tiene un efecto regulador de la conducta, por que exige adecuarla a unas normas y criterios comunes y controlar los impulsos socialmente inaceptables. Además, en el grupo se encuentra apoyo para la autonomía personal e independencia del adulto.
- La participación en un grupo despierta el deseo de ser competente y eficaz y estimula el esfuerzo para conseguirlo.
- La interacción con los iguales contribuye a la construcción del conocimiento social, la superación del egocentrismo, la capacidad de comunicación y la adquisición de habilidades sociales.

Entre los papeles que desempeñan las relaciones con los amigos íntimos y los compañeros, Stassen y Thompson (1997), destacan los cuatro siguientes:

- Aportan información y sirven como grupo de autoayuda en relación con los cambios físicos que enfrentan al adolescente con nuevos sentimientos, experiencias y desafíos para la autoestima. Además, ayudan de forma especial a la negociación de nuevas relaciones con individuos del sexo opuesto.
- Ofrecen apoyo para ajustarse a los cambios del entorno social y, en especial, al cambio que supone el paso de una a otra etapa de la Educación, donde las relaciones con el adolescente son más impersonales, con grupos más heterogéneos y con una atención de los adultos menos individualizada.
- Proporcionan una especie de "espejo" de su imagen en la búsqueda de la autocomprensión y sentido estable de la identidad, ya que se comparten muchas disposiciones, intereses y capacidades. Los compañeros ayudan mucho a definirse para saber quiénes son y quiénes no son.
- Contribuyen a explorar y definir los propios valores y aspiraciones, ya que se ponen de manifiesto diferentes puntos de vista, filosofías y actitudes hacia uno mismo y hacia el resto del mundo. Esto facilita la posibilidad de que en el contexto de ellos mismos y los otros se reflejen

los valores más auténticos.

Los juicios morales versarán, fundamentalmente, sobre las relaciones sociales y se basarán en los sentimientos de respeto mutuo, el interés cooperativo, el desarrollo del concepto de justicia y una mayor capacidad para tener en cuenta la perspectiva de los demás como diferente de la propia (Machargo 1999). Resulta claro que tanto las relaciones íntimas de amistad, así como las que se establecen con el grupo de compañeras y compañeros, van a propiciar el desarrollo de normas, actitudes y valores morales que, a la vez que favorecen el crecimiento moral hacia un nivel de razonamiento más autónomo ayudan al crecimiento integral del individuo, tanto desde el punto de vista intelectual como desde el social.

Para Piaget (1932), la interacción entre los iguales sin la supervisión de adultos es esencial para el desarrollo moral, en tanto que permite elaborar un sistema de normas y reglas basado en la igualdad, el consenso mutuo y la cooperación. En la misma línea, Damon (1988), considera que la discusión con los iguales es un proceso más eficaz que la imposición adulta, para desarrollar el concepto de justicia distributiva y el reconocimiento de los derechos de los otros. Así, aunque para lograr esto, los adolescentes necesitan la colaboración de profesores y familia, los compañeros ejercen importantes influencias sociales sobre el adolescente, cumpliendo papeles complementarios más que contradictorios. En esta línea, Hoffman (1991), considera que las interacciones entre iguales deben ser supervisadas por adultos para evitar conflictos con la moral inculcada en los ámbitos familiar y escolar. De hecho, cuando falta el control del adulto, la conducta agresiva sale reforzada.

El grupo de compañeros o amigos como referente moral. Actitudes características del periodo de la adolescencia.

De acuerdo con diferentes autores, los intentos descriptivos acerca de cómo se comportan o influyen los iguales sobre los valores y actitudes de la adolescencia han sido un tema recurrente de investigación. Debe hacerse la aclaración en este momento en el sentido de que la mayoría de las referencias utilizadas a continuación han sido extraídas del trabajo realizado por Horrocks (1997). Nos hemos decidido a citar este trabajo en tantas ocasiones, por la claridad con la que presenta el tema que estamos tratando y por que, aunque las citas podrían parecer descontinuadas o fuera de actualidad, como veremos en el desarrollo de este epígrafe, son un fiel reflejo de la realidad actual de los adolescentes.

Por ejemplo, Catell (1943, citado por Horrocks, 1997) señala el problema de las fluctuaciones incluso a corto plazo en los puntos de vista durante un periodo de 24 horas; sin embargo, encontró menos fluctuación de opiniones en sujetos con personalidades sumamente integradas.

Los adolescentes, que todavía están en el proceso de construir un concepto de sí mismos realista y estable, carecen de la integración (al menos durante los primeros años y la parte media de la adolescencia) para mostrar un elevado grado de estabilidad de actitud. Sin embargo, hay algunas áreas en donde la consistencia a largo plazo parece ser la regla. En general, el adolescente admira al individuo que es capaz de tratar efectivamente consigo mismo y con otras personas. (Horrocks, 1997). Morrison y Wallwort (1966, en Horrocks, 1997) señalan que los adolescentes tienen en gran estima el buen ajuste, la actitud escrupulosa y el control personal.

Otros autores citados por Horrocks (1997), como Beech y Schoeppe (1970), Horowitz (1967) y Hallworth y Waite (1966), también señalan que durante la adolescencia la habilidad es muy

admirada. Por ejemplo, la inteligencia y los atributos relacionados como la lógica, la capacidad y la inteligencia son muy admirados siempre y cuando el adolescente sea capaz de manejarlo de una manera socialmente aceptable (un adolescente que utiliza su habilidad intelectual como un medio para denigrar a sus compañeros, por lo común suele enfrentarse rápidamente al rechazo de sus pares). La regla de la adolescencia pareciera ser la de “conducirse con tranquilidad”, utilizar la propia habilidad pero con discreción.

Wittenberg (1960, citado por Horrocks, 1997), hace la observación general de que la mayoría de los adolescentes tienden a evitar la preocupación por los factores significativos de tipo social, económico y cultural, y prefieren jugar que trabajar. Considera que este grupo de edad es el objetivo particular de los medios de comunicación de masas para la formación de actitudes. No obstante, identifica otros dos grupos de adolescentes:

Primero un grupo al que denomina “más sofisticado, alerta e informado”, que tiende a enfrentarse con el ambiente social mediante la rebelión y el desafío más o menos abierto; que critica la injusticia social, la discriminación racial, la pobreza, la enfermedad, y otros males sociales. Sus valores son definidos pero, a pesar de toda su sofisticación y conciencia, demasiado simplificados y primitivos. Este grupo se compone de individuos que pueden discutir la situación social y económica, están informados de lo que sucede, pero evitan hacer conexiones entre los sucesos (es decir, descubrir relaciones de causa y efecto) que pudieran conducirlos al pánico o convertirlos en renunciadores y derrotistas.

El otro grupo está formado por conformistas que defienden, y hasta cierto punto idealizan, el status quo.

Lo curioso es que la referencia de Wittenberg es de la década de los 60. Y digo curioso porque pareciera ser que fue escrito en pleno año 2007, por su proximidad con lo que acontece en nuestros adolescentes hoy en día.

En un estudio dirigido por Trenfield (1965, en Horrocks 1997) se confirma la presencia y el tamaño del grupo de “renunciadores” de Wittenberg, y agrega que muchos adolescentes muestran una preferencia por actividades que parecen requerir comparativamente de menor esfuerzo o preparación, y que se inclinan a evitar las actividades que exigen un alto grado de habilidad y entrenamiento.

Thompson (1968, en Horrocks 1997) observa que los estudiantes que recibían mayor aceptación entre sus compañeros eran hedonistas. Los estudiantes menos aceptados se orientaban hacia el futuro más que sus coetáneos más populares. Aquí se encuentra una aparente discrepancia entre los deseos de los jóvenes por la fidelidad y destreza y la actitud de evitación, la forma más fácil de salir adelante y el enfoque hedonista. Sin embargo, la discrepancia es más aparente que real. La evitación ocurre más en las áreas patrocinadas e impuestas por los adultos, que en las áreas establecidas por ellos mismos. También es posible que en los casos donde la evitación esté generalizada pueda haber conflictos entre las tendencias de destreza y evitación, que conducen a problemas de ajuste personal.

Para Eisenberg y Fabes (1998) y Vasta y otros (1996), existen una serie de características o circunstancias personales que influirán en el mejor o peor desarrollo de las relaciones sociales de los individuos, sobre todo en esta época de su desarrollo:

- Los progresos cognitivos, que favorecen una mejor comprensión de las relaciones sociales.
- Las características temperamentales (nivel de actividad, tendencia a la sociabilidad o timidez)

y su nivel de maduración afectiva, emocional y personal.

- Un cierto atractivo físico, que favorece la percepción, expectativa y actitudes de los demás, los que facilita las relaciones sociales.
- Los objetivos marcados en las relaciones interpersonales, puesto que diferentes motivos crean diferentes modelos de relación (no es lo mismo querer hacer amigos/as en igualdad, que pretender dominarlos).

La moral y los valores vistos por los adolescentes.

Se retoma en este apartado el punto de vista de Marvin Powell (1975), quien, como veremos, presenta ideas bastante actuales, a pesar de que su libro tiene más de 30 años.

Señala que cuando un niño llega a la adolescencia, puede decirse que, por lo general, ya tiene un conocimiento desarrollado de lo que en situaciones específicas es bueno y malo; también ha aprendido ya algunos conceptos morales generales de lo que es bueno y malo, aunque con frecuencia éstos los aprende por medio de condicionamiento, entrenamiento especial o la instrucción directiva de los padres.

Desgraciadamente, comenta Powell, mucho de este aprendizaje carece de significado para el chico.

Un niño puede saber que una determinada respuesta en una situación de conducta dada está mal, pero puede no saber por qué. Por ejemplo, aprende que no debe cruzar la calle solo, porque de hacerlo, será castigado. De ello ha deducido que es malo cruzar la calle, puesto que si lo hace lo castigarán, en vez de aprender que puede ser peligroso cruzar la calle sin tomar las precauciones debidas. Más tarde, cuando sea mayor, y pueda comprender el peligro, aprenderá a tener cuidado.

Incluso, dice Powell, para los niños mayores las explicaciones de los aspectos positivos y negativos de una situación se relacionan con frecuencia con un hecho específico, sin que se enfatice el patrón total. Por ejemplo, si un niño de ocho años le pregunta a su padre por qué se detiene ante una señal de “stop”, posiblemente recibirá la respuesta de que “porque es la ley”.

La función real de la señal de “stop” en relación con el tránsito rara vez será explicada. De ahí que, aún de adultos, muchos paran al ver la señal de “stop” sólo porque temen al castigo que recibirán si no lo hacen, y no porque sean conscientes del propósito de la señal.

Ante esto, es posible que el joven responda ante situaciones que exigen decisiones morales, en término de respuestas específicamente aprendidas. Si no ha aprendido una respuesta específica adecuada a una situación dada, es difícil que sea capaz de generalizar a partir de otras respuestas, porque no tiene conciencia de la relación que ésta podría guardar con la situación presente. Puesto que el niño teme ser castigado si hace algo mal, al verse confrontado a una situación en la que no está seguro de la respuesta correcta, podrá sufrir un grave conflicto emocional. El miedo que le daría hacer la cosa equivocada sería tan grande que, bien puede no tener una respuesta, o bien ésta será la equivocada.

Gesell (1999 y 2000) hace un análisis amplio de lo que considera, desde sus investigaciones realizadas, que es importante apreciar en la esfera del desarrollo ético del adolescente. Nos

centraremos en el adolescente de entre doce y catorce años, ya que es la edad de los participantes en el proyecto de investigación que nos ocupa actualmente.

De acuerdo con este autor, en esta edad y nivel de madurez, las tensiones provocadas por los dilemas éticos y morales se hallan algo relajadas. La conciencia tiende a operar en forma más o menos dogmática, es decir, de acuerdo a la ley y el orden de que habla Kohlberg. Ahora el adolescente distingue entre el bien y el mal con mayor facilidad. Confía en el instinto natural, en sus sentimientos y también en su sentido común, cuando adopta una decisión. Se defiende diciendo “simplemente lo sé”, a veces sin poder o querer dar demasiadas explicaciones. Su mente en general parece dirigirse hacia el campo más amplio de los valores morales. Su pensamiento se halla menos focalizado y es más liberal. Toma las discusiones más a la ligera y hace de ellas una especie de juego placentero.

Considero pertinente recuperar textualmente un ejemplo que pone Gesell (1999) para clarificar lo que aquí se explica: “Una niña dice: Si estoy en un problema, le pregunto a mi madre. Entonces me concedo un cinco por ciento de libertad porque quiero divertirme; otro cinco por ciento porque es anticuada y otro cinco porque sé qué es lo que puedo esperar de su tolerancia. Así que hago un 85% de lo que ella dice”.

La actitud del adolescente de entre trece y catorce años se torna seria cuando contempla la injusticia social. Ahora considera con cierta seriedad los problemas públicos, tales como los derechos de la minoría, la reforma penitenciaria, la delincuencia juvenil, la discriminación racial, el totalitarismo. Se trata, en pocas palabras, de un estado de conciencia ético destinado a expandirse en los años venideros.

En cierto modo, el chico es menos consciente de su propia conducta ética que en épocas anteriores, porque actualmente constituye más parte de su propio ser, así como le queda bien la ropa, también la ética se adapta a su medida. Trata de elaborar su propio concepto de la “moral”; cuestiona, rebate, discute y se mezcla en discusiones sobre dilemas éticos tratando de imponer lo que él cree, o a veces imponer su idea, aunque sea claramente consciente de que no tiene la razón o de que él mismo no viviría eso que afirma, simplemente lo hace para medir sus fuerzas con los demás y particularmente con el adulto (llámese padre o maestros, principalmente).

Reconoce, sin embargo, las diferentes influencias que han producido su propio código ético. Gesell (1999) utilizaban las palabras de una niña con la que tuvo contacto para explicar este hecho: “La moral no se la enseñan a uno exactamente, pero forma parte de lo que a uno le enseñan, de las propias ideas, de lo que se aprende de la experiencia o a través de la lectura, y de lo que hace la demás gente”.

Es decir, el adolescente construye y reconstruye su propio código ético y moral (recordando que etimológicamente “mores” es costumbres, comportamientos) desde diferentes frentes. Y lo anterior no significa que cada individuo hace su código de acuerdo a sus gustos y necesidades, porque de ser así simplemente no existiría la esfera social del ser humano, sino que cada persona trataría de imponer o vivir sus propias reglas de manera individualizada. El adolescente se va adaptando a la sociedad haciendo suyas las reglas éticas y morales, pero se encuentra en esta edad en la posibilidad de experimentar qué pasa cuando no digo toda la verdad, cuando juego con las posibilidades, etc.

La conciencia no siempre desempeña un papel de importancia dentro de las decisiones del adolescente. Está presente para dirigirlo, aconsejarlo (al estilo del conocido “Pepito grillo” de la película infantil “Pinocho”) si lo necesita, para resolver asuntos de importancia, pero por lo general no lo hostiga como en épocas anteriores.

En efecto, el adolescente ya no considera útil afligirse por lo que ya ha hecho. Lo que le importa ahora es tratar de enmendarlo. Y como la conciencia no le molesta demasiado, tampoco se molesta por decir siempre la verdad. De vez en cuando muestra un concepto bastante elástico de la verdad, cuestionando (nuevamente a los adultos) que exista alguien que siempre, en todas las circunstancias y en todo momento, sea veraz.

No obstante, cuando se trata de algo “importante”, siempre dice la verdad, y siempre está dispuesto a alzar su voz por algo que considere importante, ya sea para su propio bien o para el de un tercero.

Manifestaciones, comportamientos y relaciones desconcertantes como fruto de la búsqueda de la identidad y la confusión de roles.

En el contexto y en el entramado de los grandes cambios corporales, cognitivos y sociales, que acabamos de analizar, los adolescentes están empezando a experimentar, en realidad, un proceso de búsqueda de su identidad; proceso que Erik Erikson (citado por Gautier y Boeree, 2005) describe como "búsqueda de la identidad frente a confusión de roles" y que podríamos simbolizar la interrogante: ¿Quién soy yo en realidad?

En este proceso de búsqueda y de formación de la identidad, que ahora se inicia y que va a prolongarse -con mayores o menores situaciones de crisis- a lo largo de toda la adolescencia, van a intervenir positivamente tres factores de desarrollo:

1. Una maduración física o biológica, basada fundamentalmente en la progresiva aceptación de la propia realidad corporal y, más concretamente, en la aceptación de sí mismo como "hombre" o como "mujer".
2. Un nivel adecuado de conocimiento o desarrollo cognoscitivo que favorezca la adopción de criterios personales; la capacidad de elección; la disposición de adoptar nuevas ideas, valores y sistemas de creencias, y el desarrollo de nuevos modelos de pensamiento.
3. Y, en tercer lugar, una experiencia social enriquecedora, tanto a niveles de relación, de afectividad y de confianza como de desarrollo de actitudes solidarias y de cooperación, personales e interiorizadas.

Acercándonos ya al final de esta reflexión, en la que hemos intentado aproximarnos, de una forma general, a la realidad y a la experiencia de los alumnos y las alumnas de 1º y 2º de la E.S.O., es importante que nos detengamos en algo que normalmente nos preocupa a los educadores, en particular, y a los adultos, en general, y que, a veces, nos crea situaciones de conflicto. Inmersos, como están, los chicos y las chicas en un significativo proceso de cambio personal y de búsqueda de su identidad; no es de extrañar que se observe en ellos toda una serie de manifestaciones, comportamientos y reacciones que, en gran medida, dificultan el desarrollo de los procesos de aprendizaje, que nos desconciertan y, en ocasiones, hasta pueden llegar a desmoralizarnos.

Podríamos referirnos, en concreto, a sus actitudes, a veces intolerantes, a las irregularidades y agresividad en su temperamento, a la rigidez en las ideas que expresan, a su pasividad o a su gregarismo, o incluso a esa idealización superficial, y en gran medida evasiva, de “héroes” y “heroínas” del mundo de la moda, de la canción o del cine, a los que admiran, con los que decoran sus cuadernos y sus carpetas, y a los que les gustaría parecerse y pretenden imitar. Es importante tener en cuenta también, en asociación con los cambios físicos que los chicos y las chicas están

experimentando, que en el ámbito de las interacciones sociales empieza a aparecer el interés por el sexo contrario y surgen las primeras relaciones heterosexuales (experiencia que, normalmente, se manifiesta antes en las chicas que en los chicos).

Pero de todo ese conjunto de comportamientos propios de los adolescentes, **la agresividad** es uno de los que está generando mayor tensión a nivel social, con fenómenos como los tan traídos y llevados “Bullying”, o acoso escolar, y el “síndrome del emperador”, o hijo maltratador de padres.

Según Vasta y otros (1996) y Eisenberg y Fabes (1998), la agresividad es una conducta compleja cuyo origen es también complejo. Biológicamente, podría considerarse como una tendencia natural que requiere de otras circunstancias para su manifestación. La respuesta de la sociedad a la conducta agresiva, su mayor o menor tolerancia, los valores y el clima social, las continuas informaciones sobre hechos y acontecimientos violentos, la delincuencia ciudadana, la agresividad en los colegios, en el hogar (la familia que no proporciona afecto y seguridad, que utiliza un tipo de disciplina inconsistente y que hace uso del castigo físico indiscriminado, genera agresividad) y en la vida cotidiana, pueden hacer pensar al individuo que la agresividad y el uso de la fuerza son un camino eficaz y tolerable para el logro de objetivos (Machargo, 1999). Como se deduce, las relaciones dentro del seno de la familia, la sociedad o con los otros darán lugar a una mayor o menor manifestación de este comportamiento.

Cierto nivel de agresividad es tolerable, aceptable e, incluso necesario, como instrumento para defenderse por sí mismos de las agresiones de los demás y para reforzar nuestra personalidad frente a las imposiciones externas. Ahora bien, si la agresividad es excesiva, provocará el rechazo de los demás, sobre todo desde el momento en que los individuos son capaces de poner en marcha otras estrategias para la solución de conflictos. Es el caso del la “intimidación”, que Olwens (1993) describe como una forma de agresividad caracterizada por el abuso de la tiranía de un individuo contra otro, que puede conllevar agresión física y verbal, amenazas, chantajes y otros medios de amedrentamiento. El intimidador usa la fuerza sin emoción, discusión o interacción con la víctima, como si se tratase de una agresividad gratuita. La víctima suele ser un sujeto ansioso, inseguro y aislado, con falta de autoestima, habilidades sociales y no agresivo (no acostumbra a devolver la agresión).

Todos estos comportamientos y reacciones, adolescentes o preadolescentes, se justifican, en parte, como consecuencia de la situación que están viviendo los chicos y las chicas. Una situación en la que necesitan afianzar su personalidad dentro de un clima personal en el que se entremezclan "situación de crisis" y falta de madurez, y en la que estos comportamientos son recursos que se utilizan, consciente o inconscientemente, para reclamar la atención del adulto, o de los mismos compañeros y compañeras, y en ocasiones, hasta para conseguir que los profesores y profesoras se fijen en su presencia, aunque sólo sea a través del rechazo, de la amenaza o de la oposición.

Toda esta experiencia, en el ámbito de las relaciones sociales, tiene unas claras repercusiones de cara a la actividad educativa; repercusiones que podríamos concretar en dos tipos de acciones o de comportamientos:

- En primer lugar, se debe favorecer, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas, la actividad grupal y el trabajo en equipo, fomentando, en todo momento, el desarrollo de actitudes solidarias y de colaboración.
- En segundo lugar, y en ese mismo contexto, es fundamental ayudar a los alumnos y a las alumnas a ir tomando conciencia de que ciertamente la amistad es un valor importante e

imprescindible, pero que también lo es el que no llegarán a ser verdaderamente independientes mientras no logren tomar sus decisiones de una forma consciente y personal; mientras no sean capaces de asumir, individualmente, las responsabilidades que de esas decisiones se deriven.

Una clave fundamental: comprensión, exigencia y "educación en la confianza".

Ante esa situación, las actitudes de los adultos, sean educadores o no, han de ser abiertas al diálogo y a la comprensión, pero, a la vez, claras y exigentes. La comprensión y el afecto son imprescindibles para favorecer el proceso de búsqueda de identidad de los alumnos y de las alumnas, pero de poco valen si no se acompañan de la seguridad que les puede ofrecer una actitud de exigencia y de llamada de atención permanente a la responsabilidad. Sobre las actitudes de los adultos, profesores y padres, conviene destacar algo que surge como trasfondo de todo cuanto hemos venido expresando sobre la realidad y las experiencias típicas de la edad correspondiente a la pubertad, y, en general, a toda la adolescencia: nos referimos a la necesidad de impregnar toda acción educativa de lo que Corman (1980) denominaba "educación en la confianza."

El descubrimiento y la interiorización del valor de la "confianza" son claramente imprescindibles en todo desarrollo humano, pero lo es de una manera mucho más importante y radical en el proceso de crecimiento y de búsqueda de la identidad que los jóvenes están iniciando. Valga, para simbolizar y concretar las claves de la educación en la confianza, este texto de Fernando Savater (1991) dirigido a su hijo Amador:

"Un buen día me contaste un sueño que habías tenido (...). Estabas en un campo muy oscuro, como de noche, y soplaban un viento terrible. Te agarrabas a los árboles, a las piedras, pero el huracán te arrastraba sin remedio, igual que a la niña de "El mago de Oz". Cuando ibas, zarandeado por el aire, hacía lo desconocido, oíste mi voz ("yo no te veía, pero sabía que eras tú", precisaste) diciendo: "¡Ten confianza! ¡Ten confianza!". No sabes el regalo que me hiciste contándome esa rara pesadilla: ni en mil años que viva podría pagarte el orgullo de aquella tarde en que supe que mi voz podía darte ánimos. Pues bueno, todo lo que voy a decirte (...) no son más que repeticiones de ese único consejo una y otra vez: ten confianza en ti mismo. En la inteligencia, que te permitirá ser mejor de lo que eres, y en el instinto de tu amor, que te abrirá a merecer la buena compañía."
(Fernando Savater. *Ética para Amador*. Ed. Ariel. Madrid, 1991. pp 45-57)

2.2.4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: LA TELEVISIÓN Y LAS NUEVAS PANTALLAS.

Desde que, a mediados del siglo pasado comenzase a emitirse la televisión en Estados Unidos, ha ido en aumento una nueva cultura "audiovisual", en la que por primera vez en la historia de la humanidad, la palabra ha sido superada por la imagen.

La televisión, por su inmediatez, simultaneidad y universalidad, se ha convertido en el más importante medio de información de masas por excelencia. Mediante ella se pueden comunicar ideas, informaciones, estilos de vida,... cuyo desarrollo va a tener un papel tan importante en la formación de los ciudadanos como el que se desarrolla en ámbitos más tradicionales, como la familia o la escuela.

El número de horas televisivas poco a poco, se está equiparando, cuando no superando, al número de horas empleadas en la escuela, pero con la diferencia de que la televisión ofrece

imágenes sin control, además de cantidad de actos violentos (incluso en los dibujos animados) que no le son explicados al niño por ningún adulto.

Según el Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.), en el año 2002, casi el 80% de los jóvenes de entre 7 y 12 años, se acostaban después de las 11 de la noche, por estar viendo televisión. Muchos de ellos incluso una o dos horas después.

Si a esto le unimos que más del 31% de la población de entre 8 y 14 años, tienen el televisor en su habitación, ya podemos imaginar la falta de control existente por parte de los adultos a la hora de encender y apagar la televisión en horario nocturno. De acuerdo con esto, cuando un joven cumple 15 años, se calcula que pasó año y medio de su infancia viendo la televisión.

Como podemos deducir, la televisión se está convirtiendo en una de las mayores, por no decir la mayor, fuente de información e influencia en la vida de las personas y, sobre todo, de los niños.

Además, según los estudios de la AC Nielsen Company realizados en 1990 se constata que, después de dormir, ver la televisión es la primera actividad del niño en la Europa occidental, muy por encima del tiempo que se pasa en la escuela.

Por ejemplo, de acuerdo con la misma fuente, podemos afirmar que los niños de entre 2 y 5 años, ven la televisión una media de 27 horas semanales; entre 6 y 11 años al ven una media de 23 horas semanales, y los adolescentes de 12 a 18, una media de 22 horas; esto es; al final del bachillerato, los niños llevaban acumulados el equivalente de 3 años frente al televisor; es decir, el 20% del tiempo durante el que ha estado despierto.

En España, estimaciones realizadas por el Estudio General de Audiencias (EGA) de 1993 (citadas en Marina, 1999) revelaban que la media de televisión que vemos al día es de tres horas, situándose a la cabeza de los países europeos, y por lo que respecta a la población infantil, sus horarios preferidos serían de 7 a 9,30, antes de la escuela, de 13,30 a 15, a la hora de comer, y de 17,30 a 20, al volver a casa después de la escuela, siendo esta última franja horaria considerada como “prime time” o “horario estrella” por parte de las cadenas de TV. A todo esto hay que añadirle el vídeo, la televisión por cable, o el creciente porcentaje de niños que tienen el aparato de televisión en su propio cuarto, lo que favorece que puedan manejarlo en tiempo y programas, con casi total autonomía, lo que hace prever un incremento del horario infantil dedicado a la TV.

Urra, Clemente y Vidal (2000) destacaban el hecho de que la UNESCO ya ha alertado de que en los países desarrollados, los mayores consumidores de TV son los niños, las amas de casa y los ancianos.

Otro hecho destacable es que la programación infantil se sitúa en franjas horarias diferentes a las habituales hasta hace unos años. De emitirse a media tarde ha pasado a hacerlo en las primeras horas de la mañana. ¿Por qué? Los programadores alegarán que entre las 7 y las 8 de la mañana es cuando los más jóvenes se están levantando y muchos prefieren desayunar delante del televisor, sin embargo, a las 5 de la tarde la mayoría no ha regresado de sus actividades extraescolares, como hacían hace años, e incluso, aunque lo hagan, deben dedicar unos minutos a los deberes antes de acomodarse frente al televisor.

Según, Durán (2004), esos argumentos esconden unas cuantas trampas:

- El horario de 7 a 9 de la mañana, es un horario de bajo consumo televisivo, de manera que las televisiones se pueden permitir ciertas concesiones a los niños y cubrir su “expediente de supuesta programación infantil”, sin disminuir sus ingresos por publicidad.

- Por la tarde, la audiencia aumenta y las televisiones prefieren apostar por programas tipo “magazín” más enfocados hacia amas de casa o jubilados, que desplazan a los programas infantiles, que son colocados al anochecer o, incluso, se dejan de emitir.

Contenidos morales de la programación televisiva y de la publicidad.

Durán (2004), explica que la televisión de carácter público o privado que emite programación en abierto, procura adaptar las franjas horarias de programas a los gustos e intereses del público. Este autor cita los datos de la empresa SOFRES, encargada del control de la audiencia, según los cuales en el horario de tarde prevalece un público adulto. De acuerdo con esto, los programadores tratarán de contentar al público mayoritario y, en consecuencia, los contenidos televisivos estarán basados en esa audiencia, independientemente de que haya o no niños viendo la televisión.

Así pues, se ofrecen programas de sucesos, telenovelas y programas tipo “magazín” o de crónica rosa, que, como referencias ofrecen el culto a lo insustancial, a la popularidad lograda sin excesivos méritos y al éxito logrado sin esfuerzo, además de cargar las pantallas de imágenes de violencia y de contenidos sexuales, difíciles de entender y tendentes a la mala interpretación por parte del público infantil.

Los deportes, aunque ocupan un lugar preferente en el gusto de los niños y adolescentes, no se encuentran entre sus programas favoritos pues, en contra de lo que pudiera parecer, los jóvenes prefieren practicar los deportes antes que verlos en la televisión. Además, ¿hasta qué punto la influencia publicitaria de los patrocinadores hace que los ejemplos que reciben nuestros jóvenes sean correctos? También destaca Durán (2004) que algunas veces, ciertas expresiones que utilizan los comentaristas deportivos suelen resultar belicistas (“a vida o muerte”, “hay que morir matando”,...) cuando no vulgares u ordinarias (“la robaron la cartera”, “está todo el pescado vendido”,...), o incluso incorrectas (“la defensa está haciendo aguas” en lugar de “haciendo agua”). Además, se pueden observar pancartas o símbolos claramente ofensivos en las gradas, así como comportamientos claramente antisociales, como los movimientos ultra o las peleas entre seguidores de equipos rivales o, incluso entre los propios jugadores entre si, o con la autoridad competente (en este caso el arbitro). ¿Esto no contribuirá a alejar al deporte de los valores típicos de convivencia, disfrute y participación que los deportes deberían transmitir?

Con respecto a las series y películas televisivas, hay que tener presente que también se manejan con las leyes del mercado: “lo bueno es lo rentable”. Por tanto, en la mayoría de las películas consideradas “aptas para niños”, se ofrece gran número de escenas de violencia gratuita y de estereotipos sexuales, así como unos diálogos que no resultan ser ejemplos del “buen hablar”, con cantidad de errores e incongruencias gramaticales. Además, a los protagonistas, todo aquello que se puede considerar como cultura (ir a exposiciones, asistir a conciertos, etc.) o reunirse con la familia suele resultarles “un rollo”. ¿Esto no influirá en el modo en que los jóvenes entienden el mundo y en su manera de comportarse con los demás?

En cuanto a la publicidad, ¿resulta conveniente su aporte a la formación adecuada de los jóvenes? En los anuncios de juguetes las niñas siempre juegan con muñecas y los niños con balón. En otros anuncios, la mujer aparece como un objeto sexual, acompañando a aquel producto propio para hombres o un anuncio de puré o salsa al “chilindrón”, aparece como producto para que la madre deje, excepcionalmente, de cocinar.

Con respecto a los hábitos alimenticios, el 75% de los mensajes televisivos relacionados con la

salud son anuncios, en los que el contenido científico resulta inexacto, impreciso, inadecuado o, incluso, erróneo o engañoso. Sin embargo, la gran mayoría de los niños acepta esos mensajes como buenos.

Observamos anuncios en los que se ensalzan las cualidades de las bebidas no alcohólicas, los dulces, los cereales azucarados, los embutidos, las galletas o las hamburguesas. Las chucherías, o los alimentos cargados de colesterol, se presentan como “la energía de la mañana” o “tu mejor desayuno”. Todos estos alimentos se caracterizan por aportar un alto grado de calorías, grasas, colesterol, azúcar y sal. Y cuanto más pequeño es el niño, más induce a sus padres a que le compren ese tipo de productos. Durán (2004) considera que estos resultados se agravan, si el nivel socioeconómico y educacional de la familia es bajo, puesto que también le darán mayor crédito a lo que les dicen los “expertos” de la tele.

El resultado de esto, unido a la pasividad física que entraña pasar tantas horas delante del televisor, se refleja en el alto índice de OBESIDAD infantil, que se está produciendo en nuestra sociedad actual. Y esto ha llegado a tal punto, que ya se considera el número de horas delante de la tele como uno de los mejores predictores de la tendencia de los individuos a padecer obesidad (Tojo, Leis, Queiro y Martínón, 1994).

Los “reality shows” o “talks shows” tipo “gran hermano” o “la isla de los famosos”, giran en torno a relaciones personales donde los propios protagonistas encarnan su papel. Es la televisión del vecino que ha entrado ya de modo definitivo en la vida cotidiana de la gente. Son los concursos que están cada vez más en boga, y en ellos se invita al espectador a vivir la emoción, su propio espectáculo en su propio desarrollo.

Otro fenómeno televisivo son las teleencuestas, que buscan convertir todo evento en entretenimiento hasta llegar al punto de que incluso el voto es espectáculo.

La cámara oculta podría suponer la intromisión de la TV en la intimidad. Con el pretexto del humor o de descubrir situaciones anómalas no se respetaría la privacidad de las personas o de las familias.

En cuanto a los documentales, la empresa SOFRES confirma una tendencia de progresivo aumento en cantidad y calidad, lo que es señal de que la gente quiere programas con contenido.

Con respecto a los informativos también merece la pena hacer algunos comentarios, ya que en la actualidad se entiende la información como mera mercancía y por lo tanto se regulará por las leyes de mercado. Para Sartori (1998, en Durán, 2004) el “mercado” de la información se caracteriza por las siguientes características:

VELOCIDAD: la rapidez lo directo. Hay un cambio de concepto. Se busca estar presente en la noticia en el momento en que se está produciendo. Pero muchas veces el impacto, la emoción, más que aclarar confunde. Estar en el lugar de los hechos, como dice Sartori no siempre es garantía de información eficaz. Esto es así por que la instantaneidad determina disminución de la calidad de la información. El periodista es solo un transmisor de la información y no su analista.

SENCILLEZ: Debe ser fácil de comprender, que no nos motive al esfuerzo.

DIVERSION: Nos tiene que servir de entretenimiento y de diversión. Estos aspectos llevan a la infantilización de la información

RELACIONADA CON LA EMOCION: El acontecimiento vivido prima sobre el análisis y la reflexión. Lo que importa es la simultaneidad y no tanto comprender los acontecimientos. El mensaje debe ser intenso pero efímero.

LA TELEPOLIS. Los medios nos acercan al mundo. Se avanza hacia la mundialización del espacio televisivo con la globalización del espacio económico y político. El mundo es solo lo que se ve, es un recorte de la realidad, pero cada vez contribuye más a que estemos distantes y pasivos con relación a nuestro mundo inmediato

SOBREABUNDANCIA: Una revista como el N.Y Time tiene mas información que la que pudo incorporar una persona en el siglo XVII .

AUSENCIA DEL COMPARTIR. Antes cuando sucedía algo importante la gente salía corriendo a la calle a comprar el diario y a conversar con los vecinos; hoy se corre a la casa para ver TV.

CREAR VERDADES MEDIATICAS. Está comprobado que la repetición de una información, y si es posible por distintos medios, hace que esta termine considerándose como verdad.

LA INFORMACION ES PODER. Saber decir algo, muchas veces es más convincente que el contenido de lo dicho.

Además, a esto debemos añadirle la tendencia de muchos programas informativos de ofrecer un reparto de papeles por género (la mayoría de los empresarios o profesionales entrevistados, así como de los deportistas o políticos, son hombres, mientras que las “amas de casa” son mujeres) o de ofrecer una visión catastrofista del mundo (solo son noticia las “malas noticias”), lo que hace que la visión de la realidad que reciben nuestros jóvenes tenga un carácter claramente pesimista y sesgado.

Contenidos televisivos y derechos de los niños.

La Convención de naciones Unidas sobre los Derechos del Niño asigna a los estados que la ratificaron importantes funciones y responsabilidades, como promover la elaboración de las directrices apropiadas para proteger al niño/a frente a toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones referidas al derecho a la libertad de expresión y a las obligaciones comunes de los padres/madres y asistencia al Estado.

La ley que regula los contenidos en televisión establece que:

Las emisiones de televisión no incluirán programas ni escenas o mensajes de cualquier tipo que

puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, ni programas que fomenten el odio, el desprecio o la discriminación por motivos de nacimiento, raza, sexo, religión, nacionalidad, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.

Por otro lado, aquellos programas que puedan perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores sólo podrá realizarse después de las diez de la noche (entre las 22 y las 6 horas) y deberá ser objeto de advertencia sobre su contenido por medios sonoros (voz, música...) o visuales (cartel, leyenda en pantalla...). Además deberán ser identificados mediante la presencia de un símbolo visual durante toda su duración. Estas exigencias también tendrán que cumplirlas los espacios de autopromoción en los que las cadenas ofrecen avances de su programación.

Al comienzo de la emisión de cada programa de televisión y al reanudarse la misma, después de cada interrupción para insertar publicidad o anuncios de televenta, una advertencia, tanto visual como sonora, que contendrá una calificación orientativa para informar de la mayor o menor idoneidad para los menores de edad.

La Ley también advierte que para la mejor protección de la juventud y de la infancia, en un futuro, cuando el desarrollo tecnológico lo permita, se podrá establecer la obligación de que los aparatos de televisión incorporen mecanismos automáticos de desconexión (los llamados “chips antiviolencia”) y a exigir a los servicios de televisión que incluyan en sus emisiones los códigos que permitan activar dichos mecanismos a voluntad del espectador.

Al margen de la protección de la infancia respecto a los contenidos, los niños y jóvenes tiene también derecho a que las cadenas de emisión respeten los horarios anunciados de emisión de sus programas.

Publicidad televisiva y protección de la infancia.

La normativa general de consumo entiende que los niños, como consumidores más vulnerables, merecen una protección especial. De una manera específica, las leyes que regulen la publicidad en televisión deberían establecer que:

- La publicidad por televisión no contendrá imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores.

- No deberá incitar directamente a los menores a la compra de un producto o de un servicio explotando su inexperiencia o su credulidad. Tampoco promoverá que los menores persuadan a sus padres o tutores, o a los padres o tutores de terceros, para que compren los productos o servicios de que se trate.

- En ningún caso, deberá explotar la especial confianza de los niños en sus padres, profesores o en otras personas, tales como profesionales de programas infantiles o personajes de ficción.

- No podrá, sin motivo justificado, presentar a los niños en situaciones peligrosas.

- En el caso de la publicidad o televenta de juguetes, no deberán inducir a error sobre las características de los mismos, ni sobre su seguridad, ni tampoco sobre la capacidad y aptitudes necesarias en el niño para utilizar dichos juguetes sin producir daños para sí o a otros.

- Cualquier anuncio de televenta, además, no deberá incitar a los menores a adquirir, alquilar o

contratar ellos directamente los productos.

Pero aunque la ley establece unas normas para las distintas formas publicitarias (anuncios, telepromociones, patrocinios) estas no siempre se respetan. Los incumplimientos de la legislación sobre publicidad más frecuentes son:

- Interrupción de series, que se presentan incluidas dentro de un programa “sin cortes”, para emitir publicidad.
- Aumento del volumen del tiempo publicitario.
- Casos de posible publicidad encubierta o “emplazamiento de producto”.
- Presentadores que hacen telepromoción dentro de los espacios infantiles, aprovechando la simpatía y confianza que tienen entre los niños.
- Identificación ineficaz de los programas publicitarios: los letreros “publicidad” o “telepromoción” son pequeños o ilegibles (letras blancas sobre fondo blanco) o no se mantienen durante todo el espacio de telepromoción...
- Anuncios de patrocinio que incluyen lema comercial.
- Promoción, durante la programación infantil, de espacios que se emitirán después de las 22 horas.
- Las imágenes de autopromoción no aptas para menores no se identifican con un símbolo visual durante toda su duración.

La Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) (2005,2006) realizó, con la ayuda de una empresa especializada, un doble estudio sobre la publicidad emitida durante una semana dentro de la programación infantil. Los controles se realizaron entre el lunes 27/09 y el domingo 03/10/04, una vez estrenada la programación otoñal. En el estudio se incluyeron 11 canales de televisión: las cuatro cadenas nacionales que emitían en abierto, los principales canales autonómicos (entre ellos la TVG) y los que concentraban la mayoría de la programación infantil en su comunidad. El objetivo era cuantificar la publicidad incluida en las emisiones diarias durante la semana.

Los resultados fueron los siguientes:

- A nivel nacional, la 2 de TVE, junto con el K3 catalán y la vasca ETB1, son las que ofrecen más programación dirigida a niños/as y las privadas Antena 3 y Tele 5, así como la pública TVE-1, las que menos, limitándose a ofrecer programas infantiles en las mañanas del fin de semana.
- En general, casi todos los canales exceden el tiempo permitido dedicado a la emisión de publicidad durante la programación infantil (en duración y número de anuncios). Destacan con gran diferencia sobre las demás, Antena 3 y TV Canarias, que llegan a 54 anuncios.
- En relación con la norma de no interrumpir con cortes publicitarios los programas infantiles de menos de 30 minutos, destaca negativamente la TVG, por incumplir reiteradamente la ley.
- En cuanto a la frecuencia y duración media de las interrupciones, destaca también negativamente TV de Canarias, cuyas interrupciones duran más de 10 minutos en intervalos de 20, y positivamente, Canal Sur, con escasa duración de las interrupciones y baja cadencia de publicidad.
- Por lo que respecta a los límites de tiempo dedicado a publicidad, rozan los límites Tele 5, Antena 3 y TVE-1, con incumplimientos que afectan al prime time, de mayor audiencia, aunque no al horario infantil. Vuelve a destacar la TVG con su serie Shin-Chan que se interrumpe con pausas publicitarias de 18 a 23 minutos/hora, cuando el límite está en 12 minutos.

En general, a nivel cuantitativo, se respetan las normas referentes a la cantidad, cadencia y duración de las interrupciones en la programación infantil.

La influencia de la televisión sobre el desarrollo sociomoral.

Hernández y Escribano (2000), destacaban los efectos negativos que la televisión causa sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. ¿En qué modo influirá sobre el desarrollo moral de los individuos?

Según la teoría de desarrollo de los estadios morales de Kohlberg (1968, 1984, 1992), el niño pasaría de unos primeros estadios en que se guiaría por la moral heterónoma, basada en los premios y castigos externos, a los estadios más elevados de un juicio moral complejo y autónomo, basado en principios de lo que es justo o de equidad. Para ello el niño va desarrollando estructuras cognitivas que le permiten discriminar con mayor competencia para diferenciar entre el bien y el mal. En este modelo, como en el de Piaget, en que se inspira, el avance de uno a otro estadio de razonamiento moral se produce gracias a que el niño se enfrenta a situaciones que le plantean conflictos cognitivos que le fuerzan a modificar sus estructuras previas, incapaces de resolver el conflicto, por otras estructuras más capaces (acomodación).

No se han encontrado evidencias de que la televisión produzca ganancias morales. Rosenkoetter y otros (1990) explican que de acuerdo con los supuestos del modelo, y en la medida en que ha sido demostrado que la televisión proporciona una gran cantidad de conflictos cognitivo-morales, debería tener un impacto muy positivo en el desarrollo moral. Sin embargo los resultados muestran una relación opuesta. Aunque no hay demasiados estudios al respecto, para Huston y otros (1999) los niños que veían más televisión mostraban mayor retraso de acuerdo con los estadios de Kohlberg. Rosenkoetter sugiere que es posible que los dilemas morales presentados en la televisión no estén presentados con suficiente riqueza argumentativa. En todo caso, en un estudio de Krcmar y Valkenburg (1999) con niños de 6 a 12 años, se sometió a los niños a cuatro dietas televisivas distintas: de fantasía violenta, de violencia realista, de comedia y de educativos infantiles. Los sometidos a los dos primeros tipos de dieta mostraron puntuaciones más bajas en las escalas de juicio moral de Kohlberg. Este estudio, y el de Rosenkoetter, Huston y Wright (1990) muestran que los conflictos cognitivos confrontados en televisión, en lugar de activar el reajuste cognitivo y el avance cognitivo moral, provocan el efecto contrario. Así, cuanto más televisión se contempla, menor es el desarrollo del juicio moral.

Creencias, valores, representaciones sociales y televisión.

¿Cómo influye en la conciencia de los jóvenes la información dada por los medios de comunicación? Podríamos decir que en la actualidad, influye utilizando sobre todo dos estrategias principales:

- Provoca una modificación de la conducta con programas impactantes; y
- Excita las emociones y pasiones con programas como las series.

Regresando a la pregunta, no todas las personas responden igualmente a los esfuerzos de la televisión por persuadirlas. La manipulación varía según la edad, el estado anímico, el sexo, el nivel cultural, la personalidad, las costumbres y la educación. Las creencias, representaciones y valores sociales se adquieren en un proceso de socialización y enculturización complejo en el que parecen influir tanto las experiencias directas como las virtuales y mediáticas. En un estudio experimental,

Bryant y Rockwell (1994) han mostrado que los contenidos televisivos tienen un impacto directo en las representaciones y valores morales de los espectadores, aunque en adolescentes que tienen un estilo de visionado crítico y activo, o en aquellos en cuyas familias existe un estilo de comunicación abierto y/o sistemas de valores bien definidos, el efecto de la dieta experimental era totalmente neutralizado. En otro estudio de Tan, Nelson, Dong y Tan (1997) se hacía que los sujetos evaluaran mediante la Escala de Valores de Rokeach la importancia que atribuían a distintos valores y también en qué medida distintos programas de televisión eran exponentes de unos u otros valores. El estudio muestra que los espectadores ven más aquellos programas cuyos valores coinciden con los propios. Podemos considerar, por lo tanto, que los hallazgos en esta dirección son complejos y aunque los espectadores, cuando tienen valores bien formados, parecen seleccionar los contenidos de acuerdo con ellos, parece igualmente cierto que los espectadores que no están en este caso son influidos profundamente por los valores mostrados en televisión.

Dos consideraciones nos parecen oportunas sobre estos resultados. En primer lugar, el hecho de que los jóvenes que ven demasiada televisión, especialmente si es de contenido muy fragmentado y de acción y violencia, parecen desarrollar un tipo de pensamiento fragmentado, incidental y de baja implicación, con poca sensibilidad para los conflictos cognitivos y baja conciencia respecto de las contradicciones (del Río, 1996). A esto no ayuda el hecho, comentado anteriormente, de que la programación de la mayoría de las cadenas de televisión tiene un contenido ético, moral e incluso ideológico, que presenta, muchas veces, una visión del mundo sesgada, injusta o radicalmente deformada, que no favorece conductas ni actitudes pro-sociales, solidarias o democráticas. Recordemos que todas las cadenas tienen como principal afán, la obtención de beneficios, por lo que su objetivo será la captación de clientes que consuman sus productos. En segundo lugar, no está garantizada de manera interna la existencia de esas estructuras cognitivas que provocarían a su vez los conflictos y reajustes cognitivos, sino que éstas proceden del medio cultural y deben ser facilitadas al niño en su desarrollo cultural y educativo.

Si bien está clara la explicación dada más arriba, es necesario hacer una serie de puntualizaciones que amplíen las opiniones planteadas en la primera de las consideraciones propuestas, en la que hacíamos referencia al contenido de las programaciones televisivas. En este sentido, no pocos programas y la totalidad de la publicidad comercial enfocada hacia el público infanto-juvenil están dirigidos a vender, o mejor, a inducir a los niños y adolescentes a comprar esos productos. Por lo tanto, la televisión influye en sus estereotipos sociales, profesionales y raciales y en su percepción de los demás, por lo que su repercusión social es muy grande, sobre todo, si tenemos en cuenta en qué grupo se encuentran los niños y adolescentes: “dominado y no dominante”. Como hemos visto, muchos estudios demuestran que existe una correlación positiva, en todas las edades, entre la exposición a la violencia televisiva y la subsiguiente violencia, agresividad y conducta antisocial, así como una asociación negativa con actitudes altruistas y pro sociales. Además, muchos programas y publicidad muestran consistentemente a grupos sociales o raciales, a minorías con hándicaps, y a determinados individuos, con roles estereotipados según su aspecto físico, sexo o procedencia, casi siempre negativos o desempeñando profesiones de “segunda categoría”. Autores como Hernández y Escibano (2000) o Vázquez Freire (2000a) ofrecen algunos ejemplos de los valores mencionados, fomentados desde la televisión y los medios de comunicación. Pensemos por un instante en algunos de los mensajes y los valores más recurrentes de cuantos aparecen habitualmente en televisión, especialmente, en aquellos dirigidos a la juventud:

- Omnipresente culto al cuerpo y a la belleza. Totalitarismo estético.
- Culto a la eterna juventud.
- Infantilismo en los adultos, y niños adultizados.

- Mercantilización del sexo y violencia sexual.
- Sexismo. Degradación y frivolidad en la imagen que presenta de la mujer como objeto erótico-escaparate.
- Apología de la violencia como conducta plausible y efectiva. La violencia como un hecho cotidiano.
- Trivialización de la muerte.
- Potenciación del american “way of life”, o estilo de vida americano.
- Consumo. Tener es poder.
- Competitividad, en todo y por todo.
- Individualismo, insolidaridad.
- Falta de compromiso y de respeto intergeneracional.
- Idealización del estatus.
- Éxito.
- Fama.
- Cultura del pelotazo o de “cómo conseguirlo todo sin esfuerzo”.
- Imitación, repetición, carencia de ideas propias, de originalidad. Pérdida de la personalidad. Alineación, “borreguismo”.
- Supremacía y poder de la marca. Tiranía de la moda.
- El dinero como valor en sí mismo.
- El maniqueísmo bondad-maldad, en el que no caben los “grises”.
- Ridiculización del saber y la cultura, considerada como algo marginal de “calculines” y aburrida. Desprecio al intelecto.
- Empobrecimiento del vocabulario y la expresión oral, así como de la cultura propia.

La mayoría de estos valores son una constante en gran parte de la programación juvenil. Aparecen, implícita o explícitamente, tanto en la publicidad como en los propios contenidos de la programación (series, concursos, programas).

Analizar toda la programación requeriría de un estudio mucho más extenso y complejo pero, como modelo muestra sirva como ejemplo el propuesto por García Reina (2004) acerca de un programa muy conocido entre la juventud española:

“Al salir de clase”: ha sido una de las series españolas de mayor éxito dirigida a los jóvenes, emitida durante varias temporadas por Tele 5 diariamente, en horario de “prime time” a mediodía. Como refleja su propio nombre, estaba pensada para los chavales que llegaban de clase a mediodía para almorzar en casa. En este sentido conviene recordar cómo la televisión fomenta la incomunicación familiar en los principales momentos del día, como ya hemos apuntado. Podemos resumir muy brevemente su argumento en unas líneas. Como es habitual en este tipo de formatos se trata de una serie coral, protagonizada por un nutrido grupo de jóvenes y adolescentes, aparentemente plural, pero bastante homogéneo en realidad. Todos son guapos, delgados, simpáticos, visten a la última moda, en muchos casos, viven solos, aunque la mayoría no ha terminado ni siquiera el bachillerato y algunos, incluso, regentan un bar de moda en el que existen varias empleadas, todas a cargo de los chavales. Muchos de ellos son, por tanto, independientes y gozan de un céntrico dúplex de alquiler en un barrio residencial de Madrid, moto o coche propio, estancias en el extranjero y otros lujos, que pocos jóvenes se pueden permitir en la vida real. Para colmo, una serie que trata de ser representativa de los adolescentes y los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, está protagonizada por un elenco de actores en los que la mayoría de ellos supera la veintena y la treintena, tipo Raquel Medroño, lo que, además de la obvia falta de realismo que supone, se convierte en un elemento de frustración para los adolescentes que, aunque les toman como referente de lo que quieren ser, contemplan lo lejos que están de parecerse a ellos. Los contenidos de la serie, a lo largo de tantos cientos de capítulos, han abordado diferentes temáticas (aunque ninguna de ellas en profundidad), reflejando, en la mayoría de los casos, los negativos valores a los que ya nos hemos referido, entre los que destacan una idealización de la realidad, falseada por completo, y una mala copia de lo que sería el más genuino “american way of life”. La serie ha ido acompañada de una completa línea de productos “propios” al que los telespectadores podían acceder a través de la Web de Tele 5, que incitaba a los jóvenes a consumir todo tipo de productos, sin restricciones excesivas en cuanto a sus edades.

Televisión, agresividad, conducta sexual, consumo de drogas y rendimiento académico:

La influencia de la televisión en la conducta agresiva está demostrada (Torres y Conde 1994; Younis, 1993; García Galera, 2000). La televisión ofrece múltiples modelos agresivos y, además, la violencia televisiva no se centra en programas enfocados para adultos, sino que muchos programas infantiles tienen tanta violencia y agresividad, o más, que los de los adultos.

Cuando los personajes favoritos consiguen sus objetivos mediante la conducta agresiva, la influencia es aún más negativa. La exposición continuada a la agresividad televisiva produce habituación e incluso tolerancia en los jóvenes (Bryant y Rockwell, 1994; Krcmar y Valkenburg, 1999). Los varones muestran mayor preferencia que las mujeres por este tipo de programas y cuanto más agresivos son los sujetos, más tendencia tienen a verlos. La violencia de personajes humanos es más perjudicial que la de animales. Padres y profesores deberían aprender modelos de relación que ayudasen a romper la cadena de interacciones negativas que genera agresividad (Machargo, 1999).

Otro aspecto vital en el que está demostrada la influencia de la TV es sobre la conducta sexual y el consumo de drogas (Antón, 2000 o Vallejos, 2004). La televisión es la principal fuente de información sexual, de drogas y sobre el mundo adulto, para los niños y adolescentes. Y en ello juegan un papel tan importante los programas televisivos o los videos musicales, como la publicidad. Así, la promiscuidad o la infidelidad son temas cotidianos y a los que se les ha restado importancia. Muy pocos programas ofrecen información sobre control de natalidad, embarazos no deseados, aborto o enfermedades de transmisión sexual. Es mucho menor el número de aquellos que ensalzan la abstinencia sexual hasta lograr una madurez razonable. Los contenidos televisivos con drogas, promiscuidad sexual, violencia y materialismo son asumidos por muchos adolescentes como real y deseable para el desarrollo exitoso de su vida y de su personalidad. Esto lleva a la iniciación

prematura de las relaciones sexuales, al incremento de los embarazos en adolescentes o a la proliferación de enfermedades de transmisión sexual.

Por lo que respecta al rendimiento académico, podemos afirmar que la televisión supera en atractivo y credibilidad a los formadores tradicionales del niño: la familia y la escuela (Pérez Alonso-Geta, 1993; Sartori, 1998; Durán, 2004). En función de esto, lo lógico sería que, la televisión fuera un instrumento no solo de información, sino también de formación, educación y ocio, que favoreciese la capacidad imaginativa e intelectual, que fomentase la tolerancia y la comprensión mutua, que estimulase la igualdad, la solidaridad y la libertad y que facilitase el conocimiento del arte, la ciencia y la cultura.

La televisión ayuda y promueve el aprendizaje en niños de edad preescolar, fundamentalmente entre 1 y 3 años, donde se establece como una experiencia educativa que favorece el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje de nombres y actividades de conceptualización e, incluso, favorece algunos juegos entre niños. Es decir, la función de la televisión en edades tempranas, podría ser complementaria a la de los padres y a la de la escuela. Sin embargo, la realidad nos muestra que la televisión funciona como una vía de satisfacción de la curiosidad en la que se da una nula reciprocidad y esfuerzo por parte del individuo.

La comunicación escrita, propia de la educación formal, aumenta la capacidad de expresión y comprensión de la realidad, ofreciendo una distancia entre el pensamiento y el objeto, sin embargo, la imagen, al no inducir al sujeto a realizar el esfuerzo de leer, induce a la reducción del dominio de los mecanismos de lectura silenciosa y rápida, disminuye el gusto por la lectura y empobrece el vocabulario, convirtiendo al espectador en un mero receptor pasivo.

Delval (2000, 16) habla de las siguientes características y efectos del medio televisivo:

- Es un instrumento o una máquina: Sus efectos dependen del modo de utilización. Las máquinas resultan más apropiadas para unas cosas que para otras. La lógica del instrumento y su uso social al servicio de intereses políticos y económicos favorece su utilización alejada del desarrollo del pensamiento racional.
- Conocimiento figurativo: Atención predominante a los estados por encima de las transformaciones.
- Conocimiento narrativo: Visión personalizada de los acontecimientos.
- Poca atención a la localización: Se pueden confundir los espacios y los tiempos.
- Atrapa la atención: Deja poco espacio para la reflexión y el pensamiento.
- Enorme poder de atracción: Resulta muy atractiva por la combinación de la palabra y la imagen.
- Creación de actitudes: Más que ayudar a analizar, trata de convencer.
- Relativismo: Tiende a convertir todo en opinión. Posee gran poder de convicción sobre cualquier cosa, pues las ideas que transmite son todas iguales.

A esto, se le puede añadir la tendencia a superponer la actividad de ver la tele obre otras actividades como la práctica de deporte u otras actividades al aire libre, o sobre la realización de tareas escolares, como los deberes.

En este sentido, Vázquez Freire (2000a), destaca una serie de contradicciones entre los valores que se proponen en el curriculum escolar oficial, y los que se plasman en los medios de comunicación.

Valores promovidos por la escuela.	Valores transmitidos a través de los medios de comunicación.
Autonomía personal y autorrealización.	Individualismo.
Respeto a la ley como sistema consensuado para el ejercicio de las libertades individuales (principios democráticos de convivencia)	Recurso a medios ajenos a la ley para la solución de los conflictos.
Tolerancia.	Conflicto de mensajes: frente a narraciones favorables a los valores de la tolerancia, existen otras muchas que implícita o explícitamente difunden estereotipos favorecedores de actitudes intolerantes.
Valoración de la capacidad para argumentar racionalmente y desarrollo del dominio conceptual.	Persuasión emocional y valoración de factores como el éxito o la belleza física. Desprecio de la argumentación racional y alabanza de la mentira.
Valoración del método y el conocimiento científicos.	Visión “mágica” de la ciencia y de la técnica, proclive a interpretaciones acientíficas.
Valoración del trabajo y la competencia profesional como medios para alcanzar la dignificación personal.	Identificación entre consumo y éxito personal. Pérdida del sentido del esfuerzo personal como medio para realizarse (cultura de la pereza).
Pacifismo. Rechazo de la violencia como medio para resolver conflictos.	Licitud de la violencia como medio para resolver conflictos. Exaltación de la violencia como espectáculo divertido.
Solidaridad y cooperación.	Competitividad.

El papel de los adultos en la promoción de una televisión saludable y de calidad.

Y los adultos ¿Cómo ven la televisión? Como en cualquier otra faceta educativa, la actitud de los adultos tiene una gran importancia. En hábitos alimenticios, por ejemplo, será difícil concienciar a un niño de la importancia de empezar el día con un buen desayuno, si los padres sólo beben rápidamente un café. Del mismo modo, para lograr que los niños y jóvenes vean con más criterio “la tele”, no nos será muy eficaz proponerles que sean más exigentes con los contenidos que eligen cuando los adultos optan por los contenidos más sensacionalistas.

Los padres, además de la responsabilidad ineludible del cuidado de sus hijos, tenían, tradicionalmente y casi en exclusiva, la función de transmitirles valores y creencias ayudados por los profesores en la escuela. Pero como vemos, la televisión se ha convertido en una poderosa y atractiva alternativa para los niños. Los progenitores se dan cuenta de que los contenidos que ofrece la televisión, en muchas ocasiones, no son beneficiosos para sus hijos, pero paradójicamente, no siempre controlan los programas, o no privan a sus hijos, de verla de manera indiscriminada y todo el tiempo que quieran. Los niños ven más frecuentemente la televisión solos o con sus hermanos, que acompañados de sus padres.

Los padres deben ejercer su función y su deber de escoger y seleccionar los programas que ven sus hijos, de comentar y discutir sus contenidos, de restringir los horarios televisivos y de ver la televisión en familia. La actitud de los padres, por tanto, se convertirá en el factor asociado a la cantidad y calidad de televisión que ven los niños.

Por lo que respecta al ámbito escolar, podemos afirmar que la estrategia pedagógica se hace hoy desde el marco de la galaxia de Gutenberg cuando estamos en la galaxia de Marconi. A la escuela le corresponde en estos momentos la mayor responsabilidad formativa no sólo de los alumnos sino también de los padres (Ferrés Prats, 2000a). La labor de los profesores, así como de los demás profesionales relacionados con las familias, es la de informar y/o recordarles tanto a los padres como a los hijos cómo deben seleccionar los programas y cómo utilizarlos activamente como medio de diferenciar lo que es información de lo que es propaganda, o de diferenciar lo real de la ficción (Miralles, 2000). Y esta labor debemos tomárnosla en serio, en la medida en que la actividad de “ver la tele” es la primera actividad horaria de niños y jóvenes, por lo que va a influir poderosamente en su presente y en su futuro como adultos.

Y dado que modificar los medios es muy difícil, solo la formación podrá garantizar el espíritu crítico. Hace tiempo que se habla de la necesidad de cambiar la educación para elevar la actitud crítica del televidente en general y en especial la de los adolescentes y jóvenes. Para ello, se debe trabajar en dos frentes: En la televisión, convirtiendo el medio en materia u objeto de estudio, educando en el lenguaje audiovisual en todos sus aspectos para formar espectadores conscientes, críticos y activos. Y con la televisión, no tanto para incrementar su consumo cuanto como medio útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consumir y ver televisión de una manera más crítica y racional, supone:

- Elegir, de una manera consciente y premeditada, qué es lo que queremos ver y porqué.
- Controlar la cantidad de tiempo que dedicamos a ver la televisión y procurar que su consumo no sea excesivo.
- Evitar que la televisión sea el único recurso de ocio y de información.
- Interpretar, con espíritu crítico, los mensajes que nos llegan de la televisión.
- Conocer nuestros derechos y reclamarlos.

Para lograr un consumo racional y crítico de los medios audiovisuales, debemos plantearnos objetivos que se puedan cumplir: más que prescindir de la televisión hay que lograr que los niños y jóvenes aprendan a hacer un uso beneficioso de ella. Tampoco podemos olvidar el grupo en el que se desenvuelve el joven: los amigos. Para los jóvenes, el sentimiento de pertenencia a un grupo tiene mucha importancia y, en ocasiones, los contenidos juveniles de la televisión intervienen en ese proceso de integración. Por eso, cuando nos planteemos unos hábitos de consumo televisivo más racionales, debemos tener en cuenta el posible temor del joven a sentirse aislado.

Los jóvenes y las nuevas tecnologías: el acceso a internet y los videojuegos.

La investigación educativa ya no se puede hacer con calidad sin entrar en “la red”, pero pese a ello, está muy claro que toda información extraída de Internet, tendrá valor en la medida en que su extracción, análisis e interpretación sean los correctos, y eso dependerá del investigador educativo. Si esto lo extrapolamos a nuestros jóvenes, ¿podemos afirmar que están preparados para hacer ese análisis e interpretación correctos?

En el Informe Juventud en España 2004, Condiciones de vida y situación de los jóvenes (2005) se comenta que en el momento de la encuesta, un 62,6% de los jóvenes disponían de un ordenador, y más de la mitad de ellos para uso personal, al margen del acceso que tuvieran a los medios informáticos en el Instituto, la Universidad o el trabajo. Además, un 41,5% de los jóvenes tiene por esta vía acceso a Internet. La disponibilidad y la conexión es algo más frecuente entre chicos que entre chicas, y son los más jóvenes los que disponen con mayor frecuencia de ordenador y acceso a

Internet en su hogar.

Los jóvenes son los mayores usuarios de las TICs. Su inmersión en Internet es importante tanto en cantidad de tiempo empleado como en el uso intensivo de sus servicios más comunes. La media de conexión de los jóvenes a lo largo de la semana, de acuerdo con el mismo informe, era de 9 horas en el momento en que se realizó la encuesta, aunque hay un 25% que superan esta cifra, lo cuál da una medida de la importancia de este medio de comunicación en sus vidas. Además, la mayoría de los jóvenes usan habitual e individualmente el teléfono móvil, sobre todo para mandar y recibir mensajes. A esta intensidad de uso, se une el riesgo que entraña la falta de preocupación de los jóvenes acerca de los peligros que puedan producir las TICs ya que, en general, no creen que puedan poner en peligro su intimidad y piensan que los ordenadores y la comunicación entre ellos están mejorando la calidad de vida social de las personas. Para Santos (2000), esto es una consecuencia de la extensión de la consideración de que las nuevas tecnologías favorecerían casi de manera automática la participación cívica y el acceso a los recursos necesarios. Se partía de la suposición de que las personas estaban desprovistas de información. Si la información supone conocimiento, y el conocimiento es poder, entonces, incrementar el acceso a la información favorecería la igualdad entre las personas y, por tanto, a la democracia.

Marina (1999), afirma que internet se ha convertido en un recurso cada vez más cotidiano para los niños y jóvenes y que la relación de los niños y niñas con la Red debe ser siempre “de la mano” de sus padres o educadores. Para ello, plantea una serie de consejos y recomendaciones para una “navegación” segura que resumimos en el siguiente cuadro.

***Consejos y recomendaciones para una “navegación” segura.
Marina (1999).***

- Explicar a los hijos las ventajas e inconvenientes que tiene la Red.
- Enseñarles a beneficiarse de las posibilidades de Internet.
- Si buscan información, enseñarles a diferenciar los contenidos rigurosos y de calidad, de aquellos menos fiables.
- Si para localizar un tema concreto utilizan los servicios de un buscador ayudarles a seleccionar el enlace más adecuado. Teniendo en cuenta que, entre las webs que se propongan alguna podrá ser no apropiada para los menores.
- Advertirles que, en ningún caso, en la participación en chats o foros de discusión, den ningún dato privado, especialmente su nombre y domicilio, o referencias de las que esta información se pueda deducir.
- Vigilar especialmente su participación en foros donde entren en contacto con personas desconocidas.
- Evitar que acudan a citas con personas conocidas a través de Internet. En el caso de un joven ya mayor, y si el encuentro le ofrece confianza, que sea siempre en un lugar público.
- Cuando naveguen por Internet, los padres deben estar presentes y evitar que puedan acceder a información perjudicial para ellos (de contenido violento, antidemocrático o pornográfico...).
- Seleccionar webs fiables y seguras y agregarlas a “Favoritos” será útil para las siguientes ocasiones en las que se conecten.
- En la web www.navegación-segura.es se da la opción de poder descargar herramientas de filtrado para aquellos contenidos que, siendo lícitos, no son adecuados para los menores
- Si, cuando navegamos, nos encontramos contenidos ilícitos, debemos denunciarlo. Es posible hacerlo en esa misma dirección (www.navegacionsegura.es).

Los videojuegos y su dimensión socioeducativa.

El afán puesto en el empleo de la técnica no ha dejado tiempo para considerar sus implicaciones. Nos hemos convertido en consumidores de tecnologías. Estas cambian tan velozmente que la reflexión sobre sus implicaciones resulta casi imposible de realizar. Vamos mirando atrás y estudiando lo que ha supuesto la alfabetización, el teléfono, la radio, la televisión y, al mismo tiempo, utilizamos el vídeo, la televisión por satélite, los ordenadores, el correo electrónico,..... y no podemos parar, detenernos a pensar.

En este contexto, saber de qué forma el uso de un determinado medio influye en el los individuos es un tema difícil de abordar. La pregunta es legítima pero su respuesta es compleja y, sin embargo, a menudo nos quedamos con los titulares que nos proporcionan los medios de comunicación.

Dentro de las nuevas tecnologías, los videojuegos representan en la actualidad una de las entradas más directas de los niños y jóvenes a la cultura informática y a la cultura de la simulación. Cuando hablamos de videojuegos, hacemos referencia a las videoconsolas, videojuegos de ordenador, juegos de realidad virtual, juegos en red y juegos de crianza estilo “tamagochi”.

Muy utilizados por niños y adolescentes (datos españoles del Estudio General de Medios de los años 1997 y 1998 ya señalaban que el 36% de los hogares con niños/as poseía alguna consola de videojuegos), son muy criticados por sus contenidos, especialmente con relación a elementos tales como la violencia, el sexismo, la adicción y la individualización o aislamiento de los jugadores.



Pese a esto, determinados autores como Estallo (1995), Durnell (1998) o Gros (2000) los consideran una potente herramienta educativa, cuando son debidamente utilizados. Estos autores aducen que si nadie discute el valor educativo de los juegos, ¿por qué los propios educadores rechazan el papel de los videojuegos como un elemento de interés educativo? ¿Por qué no son utilizados en los centros escolares? Este punto de vista no nos parece tan descabellado. El juego es una característica de la especie humana, los historiadores del juego han mostrado la existencia de actividades lúdicas en las más diversas culturas. El juego no sólo es una actividad universal sino que es posible encontrar el mismo juego en diferentes culturas. Hasta finales del siglo XIX, la acción de jugar había estado asociada al entretenimiento y a la diversión. Desde el punto de vista educativo, este hecho cambio gracias al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva en la que el juego adquirió un importante protagonismo como metodología de enseñanza. El juego fue introducido en la escuela como algo más que un entretenimiento o una diversión, los educadores intuyeron algo que muchos años después ha sido corroborado por numerosas investigaciones: los juegos tienen un potencial educativo importante. Además, el valor de los juegos no radica solamente en su capacidad motivacional sino que a través de los mismos se puede aprender, se pueden desarrollar destrezas, habilidades, estrategias. En definitiva, ya nadie discute que se puede aprender jugando.

Con el desarrollo de la tecnología informática ha surgido un nuevo tipo de juego (los

videojuegos) cuyo éxito se intuyó con el inicio de las videoconsolas y que en poco tiempo empezaron a formar parte de nuestros hogares. En la actualidad, la variación y producción de juegos para videoconsolas, consolas portátiles y ordenadores son enormes: existen juegos de mesa, simulación, aventuras gráficas, juegos de rol, juegos de estrategia, etc. En definitiva, la variedad de estilos y productos es muy amplia y diversa, pero a pesar de la amplia oferta, los mass-media suelen destacar siempre aquellos juegos de contenido violento extremo en sus diferentes versiones, y en donde la aparición de sangre en la pantalla es más que frecuente. Esta opinión aparecida en diarios y revistas genera un cierto miedo hacia el uso de los videojuegos por parte de los niños y además, establece una diferencia clara entre la valoración otorgada al tiempo dedicado a este tipo de juegos y al dedicado a otras actividades lúdicas (deporte, ajedrez, lectura, música, etc.), siempre bien consideradas social y educativamente.

Además, los videojuegos se asemejan mucho a la televisión, no muy bien considerada pero muy utilizada. Por tanto, los discursos referidos al uso de los videojuegos son parecidos. Los autores arriba reseñados afirman que deberíamos plantearnos no cometer los mismos errores que con la televisión, tecnología totalmente descuidada en la educación escolar aunque es uno de los medios con mayor impacto en la infancia.

En lo referente al software educativo actual podemos decir que intenta seguir los diseños de los juegos para aumentar la motivación de los usuarios, pero que sus diferencias en cuanto a formato entre los juegos de ordenador o videoconsolas y los juegos educativos son bastante evidentes. Por supuesto, también lo es el contenido y la forma de uso. “El medio es el mensaje” y cada medio tiene unos atributos, unas peculiaridades propias. Cada medio de comunicación, dependiendo de sus finalidades, produce unos determinados efectos sociales y psicológicos en su audiencia, relaciones sociales específicas y una forma de pensar que acaba siendo bastante independiente del contenido transmitido. Son numerosas las investigaciones que parecen aplicar esta idea al terreno de la informática educativa. Al hablar de los videojuegos tenemos que tener presente que el medio en sí mismo posee unas características propias diferentes a otros productos informáticos y, además, el contenido del medio es - como dice MacLuhan (1987)- “otro medio”, ya que existen muchas formas de contenido dentro de los videojuegos que introducen modificaciones importantes.

Teniendo en cuenta el producto en sí mismo, los videojuegos presentan unos atributos propios que podemos sintetizar en los siguientes aspectos:

- Los videojuegos integran diversas notaciones simbólicas. En la mayoría de los juegos actuales podemos encontrar informaciones textuales, sonido, música, animación, vídeo, fotografías, imágenes en tres dimensiones. Diversas notaciones se encuentran presentes en una sola pantalla. El hecho en sí supone un avance técnico indudable. Sin embargo, los cambios en el diseño del software no se producen a la misma velocidad y la armonización de las diferentes notaciones no siempre se consigue. Muchos programas combinan tantas notaciones simbólicas diferentes en una única pantalla que se hace difícil pensar que el usuario tenga la capacidad suficiente como para lograr decodificar dicha información. Aunque, por otra parte, se observan diferencias significativas en la decodificación de los mensajes entre los jugadores expertos y los jugadores noveles.

- Los videojuegos son dinámicos El medio informático permite mostrar en pantalla fenómenos de procesos cambiantes. Las imágenes producidas por el ordenador pueden crear modelos de cualquier fenómeno real, posible o imaginario. En este sentido, la creación de simulaciones y entornos virtuales se va haciendo cada vez más sofisticada y el usuario tiene una sensación cada vez mayor de implicación en las historias ofrecidas a través de la pantalla. De hecho, uno de los campos de aplicación prioritarios en el diseño de la realidad virtual lo constituyen los juegos de

ordenador.

- Los videojuegos son altamente interactivos. La mayoría de los juegos de ordenador son altamente interactivos.

El grado de interactividad de un medio puede medirse a través de muchas variables diferentes, Lévy (1998) destaca las siguientes:

- Las posibilidades de apropiación y de personalización del mensaje recibido, sean cual sea su naturaleza.
- La reciprocidad de la comunicación.
- La virtualidad.
- La implicación de la imagen de los participantes en los mensajes.
- La telepresencia: los videojuegos poseen en la actualidad tres formas diferentes de difusión: unilateral, reciprocidad y multiplicidad. Así, pueden ser usados de forma individual sin alterar de forma considerable las dimensiones del juego propuesto, pero también pueden ser utilizados de forma grupal en un mismo lugar o bien a través de la red, por lo que el número de participantes puede ser muy elevado, como es el caso de los MUD (Multiple User Domains) que son juegos colocados en Internet y que permiten el acceso a muchos jugadores al mismo tiempo y que se configuran como en espacios relativamente abiertos en los que puedes jugar a cualquier cosa.

Pero al realizar un análisis de los videojuegos, es necesario centrarse en otro aspecto hacia el que apuntan la mayoría de los estudios y que más que a su forma se refiere a sus contenidos.

La Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE) ha realizado estudios entre la población de 16 a 50 años, concluyendo que los videojuegos cuentan con un 56% de partidarios, un 36% de detractores y un 7% de indiferentes. En cuanto a sus posibles efectos, un 77% creen que fomenta la competitividad, un 76% la agilidad mental, un 53% el aprendizaje de idiomas, un 49% la creatividad y un 45% los conocimientos informáticos.

En este sentido, los aspectos relativos a las características violentas del medio, al sexismo y a los problemas de adicción son los que más se han debatido y estudiado. Es inevitable incidir en ellos y lo haré señalando la situación actual en cuanto a las investigaciones efectuadas sobre los tres temas mencionados.

•Violencia.

Los tradicionales juegos de ordenador que antaño consistían en “matar marcianitos” han evolucionado, en algunos de los programas actuales, hacia manifestaciones mucho más violentas. Para Gros (2000), el jugador que pasaba el tiempo delante del ordenador “matando marcianitos” o extraños monstruos no tenía la sensación de estar consumando una acción brutal. Sin embargo, esta “violencia suavizada”, encaminada a obtener unas cotas mayores de puntuación para superar un nivel de juego determinado, ha evolucionado, gracias a la realidad virtual, hacia un realismo efectivo que, a priori, podemos creer que incita más a la violencia.

Aunque podamos decir que no existe una correspondencia entre la vida real y el juego en

pantalla, existen demasiados juegos que presentan una violencia gratuita donde se constata la existencia de un deleite y un regodeo en las acciones violentas. Podríamos calificarla de innecesaria, disfrutando por el hecho de eliminar al enemigo de una manera brutal. En consecuencia, en la actualidad los videojuegos muestran una inmensa distancia de aquella otra “violencia suavizada” de “matar marcianitos”.

La mayor parte de los juegos violentos son utilizados por jóvenes (también adultos) ya que es precisamente a este público a los que se ofrece juegos con un índice superior de violencia extrema. Pese a todo, y afortunadamente, no todos los juegos encierran este tipo de violencia aunque son estos los que los medios de comunicación acostumbran a destacar, lo que provoca que para muchas personas, videojuegos y violencia sean prácticamente sinónimos. La mayoría de autores que han investigado sobre el tema coinciden al afirmar que no existe una transferencia de la violencia vivida en el videojuego a comportamientos violentos posteriores de los jugadores (Estallo, 1995), si bien cabe admitir que el resultado de distintas observaciones ha comprobado que las chicas presentan conductas más ansiosas y agresivas después de haber jugado de forma individual con videojuegos agresivos. Cooper y Mackie (1986), al igual que Díez (2004), concluyen que las chicas que están menos expuestas a la violencia en general, y que tienen menos experiencia en videojuegos agresivos, responden con mayor excitación que los chicos. Aún así, hasta el momento las investigaciones que se han hecho sobre el tema, se han realizado sobre una base psicológica para analizar la influencia que tiene sobre el niño y el adolescente el manejo continuado de videojuegos, sin conceder la debida significación al uso extensivo del ordenador personal, la implantación en el mercado de juegos de ordenador, su modalidad de software educativo, y el alto alcance de estos productos en los hogares y en ámbitos escolares.

• Individualismo.

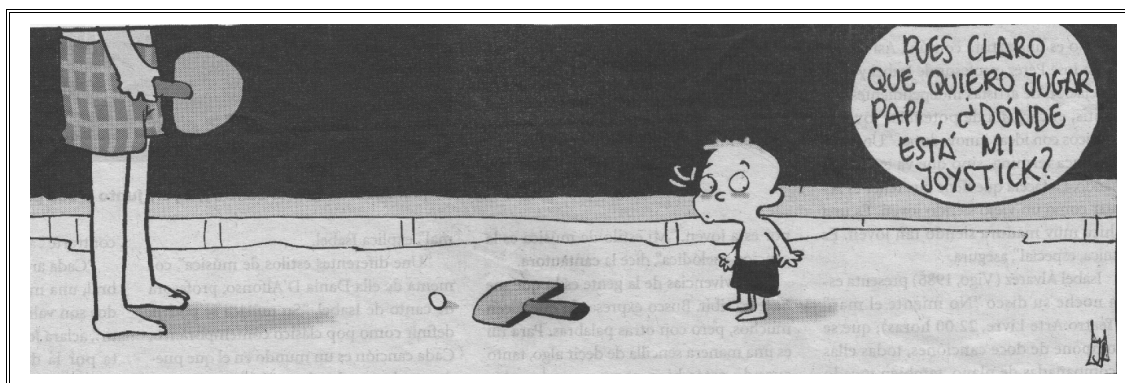
Además de los aspectos violentos, repetidamente se ha dicho que este tipo de juegos fomenta valores individualistas. Pese a esto, ciertos autores destacan la existencia de juegos cuyo contenido nos muestra situaciones que deben solucionarse en equipo o de lo contrario no quedan resueltas. Por citar algún ejemplo, Gros (2000) habla de que los “Lemmings”, genuino arcade, o la serie “Sim”, como simuladores que demandan pura estrategia colectiva y contienen variables de proyección social; el mismo “Indiana Jones” obtiene distintos resultados cuando emprende una aventura solo o en equipo. Otros juegos contienen principios de lealtad y solidaridad como “Snoopy” que pretende ayudar a sus amigos a resolver sus problemas, o “La Pantera Rosa” que recurre a nuestro ingenio para resolver los suyos.

Por otra parte esta autora afirma que hay juegos en los que el niño no juega solo, o contra la máquina, sino que en el mismo juego pueden participar varios jugadores. Al PC Fútbol, de gran difusión y éxito entre nuestros escolares, pueden llegar a jugar más de 20 jugadores por turnos; cada jugador dirige un equipo en una liga. En VGA Planets ambientado en el mundo de la Guerra de las Galaxias y Star Trek, hasta un máximo de 11 jugadores dirigen la conquista del universo a través de una civilización.

Es cierto que la tendencia actual en el mercado de los videojuegos es el juego colectivo. Es más, concretamente, encontramos ya muchas páginas en Internet dedicadas al juego en red. Son programas que permiten la simultaneidad y que, por tanto, es posible jugar en grupo con personas que están en lugares diversos. Pero también es cierto que esta manera de jugar es apersonal y no fomenta unas relaciones sinceras entre individuos al ser posible “mentir” acerca de nuestras características personales o sobre nuestra manera de ser e incluso sobre nuestra edad.

• Adicción.

Otro factor que también preocupa mucho es la adicción. De hecho, todos los juegos crean una cierta adicción, es una de las claves del éxito de un juego, incluyendo a los ya tradicionales. Tejeiro y Pelegrina (2003) consideran que la mayoría de los aficionados a los videojuegos los eligen por diversión, entretenimiento o simplemente porque les gustan o sienten atracción por esa forma de ocio. Según los citados autores, y de acuerdo con la opinión de otros estudiosos, el éxito de los videojuegos no se debe a la necesidad del jugador de obtener cada vez más puntuación, sino que su motivación principal es la de superar los niveles de creciente dificultad de los videojuegos, pasar pantallas o solucionar problemas con el menor coste de vidas. No se puede hablar de adicción, dependencia o ludopatía, sino que, a falta de un control paterno adecuado, los jóvenes les dedican su tiempo, energía e incluso dinero. Gailey (1996, citado en Gros, 2000) afirma que hay un primer período intensivo que dura entre tres semanas y seis meses, dependiendo de las personas, en los que los jugadores están muy pendientes del juego. A partir de este primer período, la mayor parte de niños no juegan como exclusión de otras actividades y muestran el mismo interés que siempre en jugar con los otros niños y con sus padres.



El hecho de jugar conlleva el ser trascendente mientras se juega pero debe ser intrascendente una vez terminado. Esos efectos puede producirlos cualquier actividad que ofrezca el mismo tipo de interés para nuestros niños y adolescentes o incluso para nosotros mismos. Cuantas veces nos hemos quedado hasta altas horas de la madrugada atrapados por el interés de una lectura, aún a sabiendas de que al día siguiente tendríamos un mal día; todos hemos experimentado alguna vez el deseo de aparcarnos los problemas y sumergirnos en otras actividades de evasión y en ello no consideramos que exista ningún peligro, más bien una necesidad, una terapia. Todo depende del control que podamos ejercer sobre estas prácticas. El informe de la Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios (CECU) realizado en 1994 concluía que más de la mitad de los padres/madres del momento no eran capaces de controlar el tiempo dedicado por sus hijos/as a los videojuegos y menos de un tercio de esos padres/madres afirmaban ser capaces de utilizar los videojuegos de sus hijos/as. Y ahí radica el problema; los adolescentes no tienen una capacidad total de controlar sus conductas. Es más, por sus características psicológicas son mucho más vulnerables a adquirir comportamientos obsesivos, de ese tipo. Lo normal es que una vez superado o alcanzado un nivel de ejecución suficiente como para dominar el jugador al programa, la atracción disminuya y entre en los cauces de la normalidad, pero también es posible que suceda lo contrario. El hecho sigue siendo comparable a cualquier otra actividad de ocio y son los adultos los que deben velar para que sus hijos hagan un uso adecuado de él. Según el ya citado estudio de la ADESE, un 77% de los padres/madres se sienten tranquilos mientras sus hijos juegan, un 56% quieren tener controlada la pantalla y un 37% juega con ellos cuando pueden.

• **Sexismo.**

En el terreno en el que hay un mayor número de investigaciones es el que hace referencia al carácter sexista de los videojuegos. Uno de los primeros autores que destacó el carácter sexista de los videojuegos fue Provenzo (1991) que tras efectuar un análisis exhaustivo de los juegos en el mercado llegó a la conclusión de que en la mayor parte, los personajes femeninos eran inexistentes o tenían un papel pasivo: la princesa a la que el protagonista del juego tenía que salvar.

Si tenemos en cuenta que el acceso de los niños y las niñas al mundo de la informática se produce a través de los videojuegos, las desigualdades en cuanto a acceso hacen prever una utilización muy diferenciada entre sexos y de aquí la preocupación por el uso cada vez más generalizado de los videojuegos por parte de los niños y jóvenes. Los chicos y las chicas se introducen al mundo de los juegos informáticos a través de las consolas tipo "gameboy" (es curioso que aparezca el término "boy" y no "girl") y usan los juegos que se regalan al comprar este producto, fundamentalmente los juegos de Mario o Tetris. Son juegos de habilidad en los que no hay componentes violentos. Con el paso del tiempo, los padres parecen mostrarse más dados a comprar videojuegos a los varones que a las mujeres, por lo que muchas chicas se quedan con los juegos iniciales.

Las investigaciones sobre las diferencias en cuanto a uso y preferencias entre sexos son, como ya hemos mencionado, muy abundantes.

El uso diferencial no es sólo en cuanto a juegos de ordenador sino también en el uso del ordenador mismo. Los chicos utilizan más el ordenador que las chicas y éste es más percibido como un instrumento para niños más que para niñas.

Brunner y otros (1998) resumen en el siguiente cuadro la actitud del hombre y la mujer delante del ordenador:

<i>El ordenador para la mujer</i>	<i>El ordenador para el hombre</i>
La mujer se lo imagina como un MEDIO.	El hombre se lo imagina como un PRODUCTO.
La mujer lo ve como un INSTRUMENTO.	El hombre lo ve como un ARMA.
A la mujer le impresiona su potencial para CREAR	Al hombre le impresiona su potencial de PODER.
La mujer lo ve como un medio EXPRESIVO	El hombre lo ve como un INSTRUMENTO.
A la mujer le interesa su FLEXIBILIDAD	Al hombre le interesa la VELOCIDAD.
A la mujer le atrae su EFECTIVIDAD	Al hombre le atrae su EFICIENCIA.
Le gusta la facilidad que tiene para COMPARTIR	Al hombre le gusta porque le da AUTONOMIA.
A la mujer le gusta INTEGRARLO en su vida personal	Al hombre le gusta CONSUMIRLO.
A la mujer le gusta EXPLORAR mundos	El hombre quiere EXPLOTAR sus recursos y potencialidades.
La mujer se siente POTENCIADA con él	El hombre quiere TRANSCENDER con él.

Gross (2000) destaca que, cuando en Noviembre de 1996, salió al mercado un videojuego cuya protagonista era la Barbie, en dos meses se vendieron en EEUU 500.000 copias del producto. A partir de ese momento, los empresarios del sector empezaron a lanzar los llamados "juegos para niñas" que reproducen totalmente las desigualdades de género existentes en la sociedad. A la niña se le ofrece un juego totalmente estereotipado de lo que debe hacer una niña y una mujer. Estos juegos presuponen que las chicas están interesadas en temas como la dieta, la moda, son mamás, maestras y los colores y gráficos utilizan predominantemente el color rosa.

Como alternativa a este tipo de juegos, se han propuesto los juegos en donde no haya diferenciaciones sexuales estereotipadas sino características que acostumbran a estar más próximas al tipo de contenido deseado por el público femenino.

Para terminar, destacamos las características de los videojuegos que Cooper y Mackie (1986), enumeran para el público femenino. Leyéndolas con detenimiento, podríamos afirmar que esas deberían ser las características universales de todos los videojuegos, estén dirigidos a individuos del sexo que sea, ya que hacen hincapié en los valores “pro sociales”, que ayudarán a los individuos a ser mejores personas.

- Priorizar la colaboración antes que la competición.
- Hacer historias atractivas para las “niñas”. Líneas argumentales que combinen aventuras, amistad y creatividad, sin necesidad de reglas ni ganadores ni perdedores.
- Aventuras que incluyan interacciones sociales complejas, reflexiones privadas y entornos de exploración y creación seguros y confortables, así como experiencias aventureras vicarias...
- Protagonistas no estereotipadas: ropas como pantalones y shorts, con colores no llamativos. Actividades deportivas, carreras.
- Caracteres activos e incluso crueles. Prefieren juegos en los que se puede elegir si el protagonista es niño o niña.
- Actividades complejas y cambiantes: el divertirse y obtener feedback positivo es un objetivo más prioritario para ellas que ganar.
- Comunicación interactiva: a las niñas no les gustan los caracteres que les hablan, les gusta la interacción, ser capaces de tomar decisiones y ser respondidas y reforzadas.

Mac Luhan (1987), agrega una cuestión: Si los entornos que permitan la comunicación on-line de los usuarios con los caracteres del software o con otras personas de lugares lejanos son una buena vía para la aproximación de la tecnología a “las niñas”.¿Qué ocurre? ¿Es que los varones se desarrollan espontáneamente como buenas personas?

Para resumir:

De todos los aparatos tecnológicos actuales, la televisión sigue siendo el primordial del hogar familiar y la primera alternativa de ocio para la mayoría de los jóvenes.

La televisión, el ordenador y los videojuegos se han convertido en un elemento más de socialización, educación y entretenimiento de la infancia, ofreciendo un curriculum paralelo al escolar o familiar, muchas veces con modelos contrapuestos.

Se evidencia la ausencia de programación educativa, la falta de conexión con la práctica escolar, la desinformación de los padres sobre la oferta televisiva, el abuso del impacto publicitario, como promotor de consumismo y la falta de control en el uso de las nuevas tecnologías. Los valores transmitidos por los personajes de los programas, susceptibles de adquirirse por aprendizaje vicario, no siempre coinciden con los valores educativamente deseables. Por todo esto, se hace necesario educar en la observación, reflexión y sentido críticos con el fin de hacer frente a las influencias negativas.

Muchos de los efectos negativos de estos medios, pueden ser minimizados si se combinan adecuadamente con otras actividades como el deporte, la colaboración en tareas domésticas, la lectura, el juego, etc.

Además, para favorecer la educación en valores, es necesario que la familia se convierta en mediadora entre los mensajes televisivos y los valores que se quieren transmitir. Se trata de favorecer el uso educativo de la tecnología en la familia.

SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA.

1. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA.

1.1.1. OBJETIVO GENERAL.

- Conocer los valores más relevantes en relación con los principales agentes de socialización (familia, colegio, grupo de amigos/as y televisión), así como el estilo de vida actual en cada uno de esos entornos, en los alumnos de 1º y 2º de E.S.O. (entre 13 y 14 años) de la provincia de A Coruña.

1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Descubrir la importancia que tiene **la familia** para estos jóvenes y cómo valoran en este ámbito cuestiones como la confianza, el respeto, la obediencia, la libertad, el castigo, el refuerzo, etc. Interesa también conocer el modelo actual de familia y cómo han cambiado los estereotipos de género.
- Descubrir el valor que tiene para el joven el **grupo de amigos/as** como ámbito de juego y amistad. Asimismo, se pretende conocer su actitud ante valores como la generosidad, la colaboración o el altruismo.
- Conocer el significado que tiene **el colegio** como espacio de aprendizaje y encuentro con los iguales. Interesa saber la actitud y el valor que le otorgan los jóvenes al estudio, la corrección, la responsabilidad y cómo experimentan el refuerzo ante su comportamiento y su esfuerzo. Se pretende también conocer su rendimiento académico y su autoevaluación al respecto.
- Saber qué preferencias tienen actualmente los jóvenes por las distintas actividades deportivas, culturales, religiosas y en relación con las nuevas tecnologías y con qué frecuencia temporal las distribuyen en su **ocio y tiempo libre**.
- Conocer la **jerarquía de valores** que manifiestan actualmente los jóvenes y elaborar **tipologías** de acuerdo con patrones de valores.

1.1.3. HIPÓTESIS.

Para realizar el planteamiento de hipótesis se han tomado como referencia organizativa los cuatro contextos socioeducativos de los valores así como las alternativas de ocio con las que cuentan nuestros jóvenes. De este modo, se han planteado hipótesis referentes a la familia, el grupo de iguales, el colegio, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y las opciones de ocio elegidas por los encuestados.

RESPECTO A LA FAMILIA:

- 1ª. Los chicos, dadas sus características de personalidad preadolescente, darán una baja valoración al ámbito familiar.
- 2ª. Las relaciones paternofiliales se fundamentarán en actitudes democráticas y dialogantes, en las que el refuerzo predominará sobre el castigo.
- 3ª. Se encontrará un elevado número de jóvenes que disfrutan de una excesiva libertad y que muestran poca obediencia hacia sus padres.
- 4ª. Los estereotipos de género aparecerán poco acentuados dentro del ámbito familiar.

RESPECTO AL GRUPO DE AMIGOS:

- 5ª. Las tendencias egoístas y narcisistas marcarán las relaciones dentro del grupo de iguales, generando dificultades en aquellas ocasiones que requieran compartir o equilibrar los derechos y deberes individuales con las demandas de las actividades grupales.

RESPECTO AL ÁMBITO ESCOLAR:

- 6ª. Al igual que en el caso de la familia, los alumnos objeto de este estudio otorgarán una valoración negativa al ámbito escolar.
- 7ª. Los resultados negativos también se encontrarán en lo que se refiere a la valoración del estudio, la responsabilidad y el esfuerzo ante el trabajo escolar.
- 8ª. Como consecuencia de lo anterior, se mostrarán importantes índices de fracaso escolar.

RESPECTO A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LAS ALTERNATIVAS DE OCIO:

- 9ª. La televisión se mostrará como la gran alternativa de ocio de los jóvenes.
- 10ª. Las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías superarán en grado de aceptación y participación a las actividades deportivas, culturales y, sobre todo, a las religiosas.
- 11ª. Debido a las múltiples influencias negativas a las que los jóvenes se encuentran expuestos en la actualidad, aparecerán tendencias relacionadas con los contravalores, como el individualismo, la intolerancia, el consumismo, la competitividad, el materialismo o, incluso, la violencia, en un importante grupo de sujetos.

1.1.4. METODOLOGÍA.

En la primera parte del estudio, para la búsqueda de información y el rastreo de la bibliografía objeto de estudio se han utilizado las siguientes alternativas:

- Buscador digital en la base de datos *Bugalicia (PsycInfo)* y en revistas electrónicas.
- Buscador en el catálogo disponible en la red de bibliotecas de la USC.
- De modo complementario, el buscador “google”.

En la parte empírica del trabajo, la metodología utilizada se centra fundamentalmente en la aplicación de un cuestionario anónimo que los jóvenes incluidos en la muestra cumplimentaron de manera individual, siguiendo las instrucciones del personal encargado de la aplicación, en ausencia del profesor/a en el aula. Los datos del cuestionario han sido procesados mediante el paquete estadístico SPSS 12.0 para Windows.

1.2. INSTRUMENTO, MUESTRA Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

1.2.1. INSTRUMENTO.

La falta de instrumentos para la medida de los valores que estén plenamente adecuados a la franja de edad que nos ocupa ha supuesto un importante obstáculo para el diseño de esta investigación. Por tanto, la elaboración de un cuestionario específico para la misma casi resultaba imposible.

Después de revisar los cuestionarios existentes que estuviesen validados para esta edad, se ha optado por la adaptación del utilizado por Pérez Alonso-Geta y otros (1993) en su estudio de 1992 con 1600 sujetos de 8 a 13 años de toda España.

Se trata de un cuestionario bastante extenso, aunque posee la sencillez requerida por la población a la que va destinada, por lo que pudo ser perfectamente adaptado a sus características.

La elaboración original de dicho cuestionario comienza con la determinación de los principales aspectos que conforman los valores y estilos de vida de los jóvenes, a partir de la cual se estructuran las variables referentes a actividades, intereses, opiniones, actitudes, etc., que sirven de base al conjunto de ítems. El entrenamiento de profesores/as encargados de la dinámica de grupo permitió obtener la información necesaria para su cierre.

La simplificación de enunciados, la búsqueda de sinónimos fácilmente comprensibles, la actualización de cuestiones por los cambios experimentados con el paso de los años y la inclusión de nuevos ítems de acuerdo con nuevos enfoques teóricos, ha sido el principal trabajo de adaptación.

Se realizó una prueba piloto de aplicación con alumnos de 6º de primaria (partimos de la premisa de que si estos alumnos más jóvenes lo entendían, los mayores no tendrían dificultades) en el CEIP de Vilaxoán-Vilagarcía de Arousa (Pontevedra), a partir de cuyos resultados se realizaron nuevas modificaciones relativas a la redacción de los ítem y a las condiciones de aplicación.

El cuestionario se estructura en cuatro bloques de acuerdo con la afinidad de las preguntas. A saber: familia, colegio, grupo de iguales y ocio.

Dentro del último bloque se incluyen también cuestiones relativas a los medios de comunicación, como importantes elementos de ocio.

Al margen de su ubicación, buena parte de las preguntas son comunes a más de un bloque por lo que, como se verá, se puede interpretar en cada uno de los apartados por separado.

Las cuestiones no se agrupan en el cuestionario en función de su grupo de pertenencia, sino en función del formato de respuesta requerida. Este formato, en la mayor parte de los ítems consiste en

una escala de 4 alternativas, de las que los alumnos/as tienen que elegir y marcar una opción entre “nada”, “poco”, “bastante” o “mucho”, de acuerdo con el grado de cercanía que tenga su opinión con la expresada en el test. Otras cuestiones plantean la misma serie de 4 respuestas, pero en relación a la frecuencia con la que realizan determinadas actividades, por lo que los sujetos deben escoger entre “nunca o casi nunca”, “varias veces al mes”, “varias veces a la semana” o “siempre o a diario”. Las demás cuestiones, presentan un variado formato e, incluso, hay algunas cuestiones con respuestas abiertas en las que los alumnos/as tienen que escribir una palabra o una pequeña frase, o una cifra, ante la imposibilidad de anticipar todas las respuestas que los individuos podrían dar, por lo que se colocaron en la parte final del cuestionario.

En el apartado “aplicación del cuestionario” se completa la información relativa a este instrumento.

El cuestionario empleado para esta investigación se reproduce íntegramente como anexo, al final de este trabajo.

1.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

Para abordar la presente investigación, se ha optado por una de las cuatro áreas provinciales de la comunidad gallega, concretamente la de Coruña. Dentro de esta provincia se ha dividido la muestra en función de las variables “sexo”, “nivel escolar” (equivalente a “edad”), “titularidad del centro” y “hábitat del centro”. Respecto al hábitat, se simplifica la clasificación en “rural” y “urbano”, teniendo en cuenta que ambas realidades pueden determinar características diferenciales interesantes entre la población juvenil. Se entiende por hábitat “urbano” el que se corresponde con alguna de las tres grandes ciudades de la provincia de A Coruña: A Coruña, Santiago y Ferrol. Todos los demás se consideran hábitat “rural”.

Los niveles escolares elegidos han sido “primero” y “segundo” de Educación Secundaria Obligatoria. Ambos cursos conforman el primer ciclo de la citada etapa educativa. Esta variable se va a utilizar en equivalencia a “edad”, puesto que al haber un número muy reducido de repetidores/as, “primero” equivale a “13 años” y “segundo” a “14 años”.

Se ha elegido este grupo de edad por las siguientes razones:

- Porque entendemos que esta edad supone un nivel de madurez suficiente para que los sujetos puedan responder con garantías de éxito a un cuestionario del nivel de complejidad como el que nos ocupa.
- A esta edad, los jóvenes aún manifiestan bastante dependencia de la familia, pero al mismo tiempo acumulan ya la experiencia de un mínimo de 9 años de escolaridad y para ellos es cada vez más importante y necesaria la interacción con sus iguales. Nos interesa el complejo contexto comunicativo en el que viven.
- El presente estudio se complementa con otro que tiene por objeto el estudio de los alumnos de 3º y 4º de educación primaria (8-9 años), el cual aportará una visión diferencial en base a la variable edad.

Los datos poblacionales por curso, titularidad y hábitat del centro, de acuerdo con la información facilitada por la Delegación Provincial de Educación de A Coruña, se muestran en la siguiente tabla.

	NIVEL ALUMNADO		TITULARIDAD DEL CENTRO		HÁBITAT DEL CENTRO		
SEXO	1º ESO	2º ESO	PÚBLICO	PRIVADO	RURAL	URBANO	TOTALES
NIÑOS	5.611	5.524	7.838	3.027	6.999	4.136	11.135
NIÑAS	5.021	4.841	7.156	2.706	6.198	3.664	9.862
TOTALES	10.632	10.365	14.994	5.733	13.197	7.800	20.997

*Datos Poblacionales. Matrícula 1º Ciclo de Educación Secundaria, curso 2.005/06.
Provincia de A Coruña. Datos facilitados por la Delegación Provincial de Educación.*

La tabla que se presenta a continuación ilustra los datos muestrales calculados en función de los anteriores datos poblacionales, para un error de muestreo aceptable del 4%. La muestra está compuesta por 754 sujetos, de edades comprendidas entre 13 y 14 años, de la Provincia de Coruña, de la cual, 397 son niños (52,6%) y 357 niñas (47,4%), cuyo lugar de residencia es urbano o rural, tal como se detalla en la siguiente tabla:

Sexo	NIVEL ALUMNADO		Titularidad centro		Hábitat centro		TOTAL
	primero ESO	segundo ESO	Público	Privado	rural	urbano	
varón	199	198	283	114	218	179	397
mujer	186	171	237	120	214	143	357
TOTALES	385	369	520	234	432	322	754

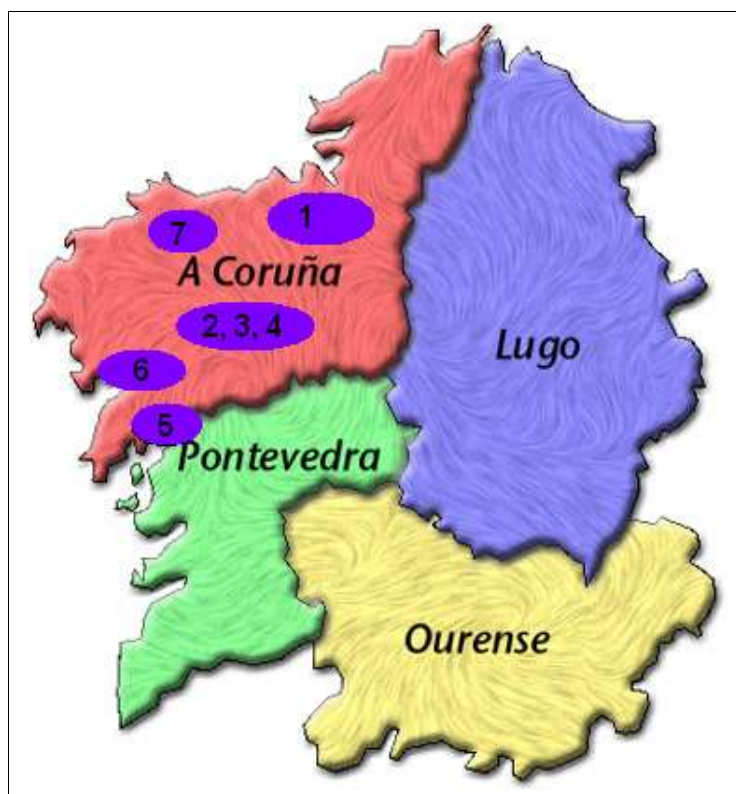
Datos Muestrales. Error de muestreo aceptable: 4%.

El listado de los 8 Centros participantes en el estudio, junto con las fechas de aplicación del cuestionario y la matrícula por sexo y nivel, se muestran en la próxima tabla. También se ofrece un mapa con la localización geográfica de los Centros y gráficos sectoriales que muestran la proporción de alumnos/as en cada una de las variables.

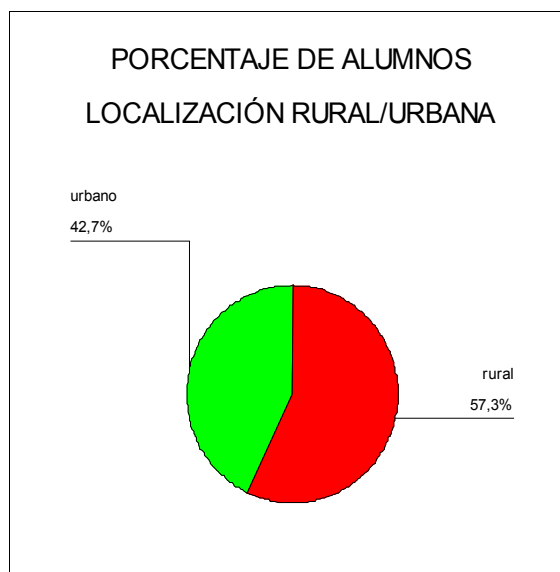
Titularidad centro	Hábitat centro	Centro educativo	FECHA	ALUMNADO				TOT.
				1º ESO		2ºESO		
				VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES	
Público	rural	IES Félix Muriel-Rianxo	25/01/06	33	40	44	37	154
		IES de Ames-Ortoño-Bertamiráns	13/01/06	37	42	43	32	154
		IES Macías o Namorado-Padrón	02/02/06	26	14	10	15	65
	urbano	IES Xelmírez II-Santiago	03/02/06	46	29	44	28	14
Privado	rural	CPR Artai-Carballo	17/01/06	14	16	11	18	59
	urbano	CPR Liceo La Paz-A Coruña	19/01/06	32	31	33	27	123
		CPR Compañía de María-Santiago	24/01/06	11	14	13	14	52
	TOTAL DE ALUMNADO QUE PARTICIPÓ EN LA INVESTIGACIÓN							

Listado de Centros y número de niños/as por Centro.

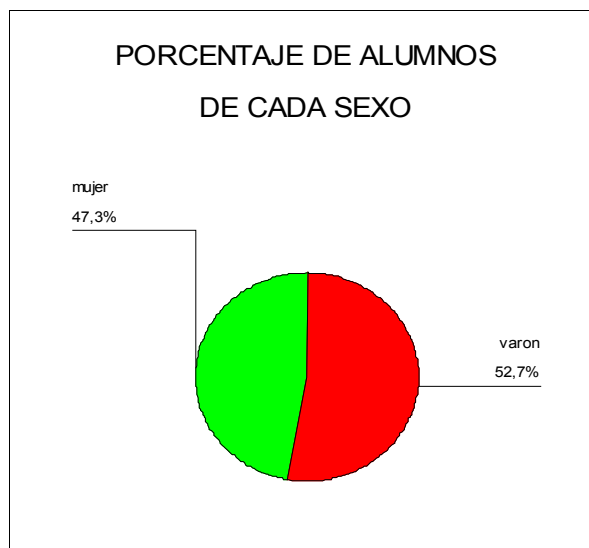
1. C.P.R. “Liceo La Paz” – A Coruña.
2. IES “Compañía de María” – Santiago.
3. “IES de Ames-Ortoño” – Bertamiráns (Ames).
4. IES “Xelmirez” – Santiago
5. IES. “Macías o namorado” – Padrón.
6. IES “Felix Muriel” – Rianxo.
7. C.P.R. “Artai” – Carballo.



Localización geográfica de los Centros.



Proporción de alumnos/as por titularidad y hábitat.



Proporción de alumnos/as por curso y sexo.

1.2.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

1.2.3.1. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Previamente, se ha solicitado y recibido autorización de la Delegación Provincial de Educación de A Coruña para poder realizar la investigación en centros educativos de su área de influencia. Seguidamente, a lo largo del mes de diciembre de 2.005, se ha contactado con las direcciones de los centros para informarles de las características del estudio con el fin de que, a su criterio, pasasen la propuesta a los respectivos Claustros y/o Consejos Escolares, y procediesen o no a su autorización... Conviene señalar que las direcciones de algunos Centros se mostraron reacias a autorizar la aplicación del cuestionario por temor a protestas por parte de los padres/madres, motivo por el cual en varios casos hubo que sustituir el centro seleccionado por otro distinto. Se informó a los padres/madres de alumnos/as con antelación suficiente solicitándoles su autorización y se respetó la voluntad de aquéllos/as que decidieron no participar. Durante la realización de las encuestas no hubo ninguna incidencia destacable. Los centros participantes han colaborado desinteresadamente y nos han ofrecido un trato muy correcto. El alumnado ha respondido incluso mejor de lo esperado, ya que se trataba de una sesión bastante prolongada.

El cuestionario se aplicó a una muestra de 754 alumnos/as de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años, pertenecientes a Centros Públicos o Concertados de la Provincia de A Coruña, tanto de zona urbana como rural. El tamaño de la muestra y la dispersión de las zonas de aplicación del instrumento, hicieron necesario contar con personas colaboradoras, fundamentalmente profesores/as a quienes se les entrenó previamente.

Se empezó a aplicar el cuestionario a partir del regreso de las vacaciones de Navidad, a lo largo de los meses de Enero y Febrero de 2006. La aplicación se realizó en sesiones matutinas para aprovechar una mayor atención y concentración del alumnado en las primeras horas, empezando siempre por los cursos inferiores. El tutor/a estuvo ausente del aula en todos los casos. La duración de la prueba osciló entre los 90 y los 120 minutos.

Una primera prueba piloto fue, como ya se ha comentado, aplicada en el CEIP de Vilaxoán-Vilagarcía de Arousa (Pontevedra), a partir de cuyos resultados se realizaron modificaciones

relativas a la redacción de los ítems y a las condiciones de aplicación.

Las personas encargadas de la aplicación del cuestionario y de la correspondiente dinámica de grupo fueron las siguientes:

- **Santiago Penas Castro**. Diplomado en EGB, Licenciado en Psicología, Maestro en ejercicio de Educación Infantil y Primaria.
- **Manuel Soutullo Couto**. Diplomado en EGB, Licenciado en Psicología, Maestro en ejercicio de Educación Infantil y Primaria.
- **M^a. Jesús Blanco Guerra**. Licenciada en Administración y Dirección de Empresas. Certificado de Aptitud Pedagógica por el Instituto de Ciencias de la Educación de la USC.

El personal encargado de la aplicación ha seguido, entre otros, los siguientes criterios de aplicación:

- Comprobar que todos los alumno/as hayan sido autorizados. En caso contrario, o bien se van con el tutor/a o bien no cumplimentan el cuestionario (realiza otra actividad de clase).
- Identificar cada cuestionario según la numeración del grupo que aporta la dirección del centro y entregárselo a cada alumno para luego consignar la calificación del tutor/a.
- Silencio, rapidez, no copiar por el compañero/a. Sinceridad (anonimato), no escribir nombre.
- Explicar al principio de cada bloque de ítem su correspondiente formato de respuesta, ilustrándolo claramente en el encerado:

Nunca o casi nunca	Varias veces al mes	Varias veces a la semana	Siempre o a diario
	X		

<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
		X	

- Escribir en letras grandes en el encerado al principio de cada bloque de ítem a qué pregunta hay que responder, por ejemplo,

¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON...?;
¿CUÁNTA IMPORTANCIA LE DAS A...?

- Fijarse especialmente en la inteligibilidad de la respuesta abierta correspondiente al ítem 5 ¿En qué trabajan tus padres?, así como las de la hoja final.

1.2.4. TRATAMIENTO INFORMÁTICO DE LOS DATOS.

En la realización de las pruebas metodológicas ha colaborado eficientemente el *Profesor D. José Eulogio Real Deus* de la Facultad de Psicología de la USC.

El proceso de tratamiento de los datos obtenidos mediante los cuestionarios aplicados fue el siguiente:

- Selección del programa informático que permita un adecuado análisis y tratamiento de los datos, para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Se optó por el SPSS 12.0 para Windows.
- Identificación numérica de todas las variables recogidas en el cuestionario.

- Vertido en el citado soporte informático de toda la información recogida.
- Análisis descriptivo de los datos de acuerdo con la estructura del cuestionario.
- Análisis factorial y clasificación por conglomerado de k medias.

1.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

En los siguientes apartados se realiza un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro bloques fundamentales: la familia, el colegio, los amigos/as y el ocio y el tiempo libre. Para interpretar los datos de una forma operativa, se han calculado los porcentajes de cada una de las cuatro opciones en todos los ítem y en gran parte de los casos se han sumado los resultados de “bastante” y “mucho” como respuesta afirmativa y “nada” y “poco” como negativa, en tanto que los niños/as parecen contestar indistintamente y no existe una respuesta intermedia que implique no pronunciarse.

Al final se elaborará un listado de valores ordenado jerárquicamente y se extraerán a través del análisis factorial y técnica de clasificación *conglomerado de k medias* cuatro conglomerados o tipologías infantiles de acuerdo con los factores obtenidos previamente.

Se ha utilizado una diferenciación terminológica para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos. Así, se ha decidido utilizar el término “chico/s” o “chicas” cuando sea necesario realizar alguna diferenciación por razones de sexo entre la población. Para referirnos a aquellos resultados que afecten a ambos sexos, utilizaremos los términos “alumnos” o “jóvenes”. De este modo, en aquellas explicaciones en las que aparezca el término “chicos” el lector debe entender que nos estamos refiriendo a su significación “masculina-plural” y no a la general que abarca a ambos sexos. Con el mismo objetivo, a la hora de referirnos a las edades de los sujetos, se ha decidido equiparar la denominación “1º de E.S.O.” con la edad de 13 años y la denominación “2º de E.S.O.” con la edad de 14 años. Confiamos en que de este modo la comprensión de la lectura de los resultados resulte más sencilla.

1.3.1. LOS JÓVENES Y LA FAMILIA.

¿En dónde crees que se dicen las cosas más importantes de la vida?

Consideramos que esta es una de las cuestiones más relevantes de las formuladas a los sujetos objeto de este estudio. Se refiere a dónde creen ellos/as que se dicen las cosas más importantes para la vida. Los resultados se muestran en la tabla de porcentajes de la página siguiente.

Como podremos observar, no existen muchas dudas y un 62,7% del alumnado considera que es “en casa y con la familia”, el lugar donde pueden aprender las cosas más importantes. También es destacable, aunque previsible, el peso de los amigos (el 18,4% los consideran como la fuente de influencia más importante), En tercer lugar se colocan “los medios de comunicación”, con un 10,5% de peso sobre el total.

El colegio y los profesores solo son considerados importantes para la vida por un 5,3% de los individuos y el resto de los ámbitos, “la iglesia” “otros” no alcanzan el 1%.

¿Dónde crees que se dicen las cosas más importantes de la vida?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En casa, con la familia	453	60,10%	62,70%	62,70%
	Entre los amigos	133	17,60%	18,40%	81,20%
	En los medios de comunicación (periódicos, TV, radio, etc.)	76	10,10%	10,50%	91,70%
	En el colegio, los profesores	38	5,00%	5,30%	97,00%
	En la iglesia	5	0,70%	0,70%	97,60%
	En otro sitio	5	0,70%	0,70%	98,30%
	En ningún sitio	12	1,60%	1,70%	100,00%
Total		722	95,80%	100,00%	
Perdidos	Sistema	32	4,20%		
Total		754	100,00%		

Como podemos observar en la siguiente tabla, las proporciones de respuesta difieren poco en función del sexo, el hábitat de residencia o la titularidad del centro, por lo que consideramos que estas variables no influyen en las opiniones de los jóvenes.

¿En dónde crees que se dicen las cosas más importantes de la vida?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Titularidad centro	
	varón	mujer	rural	urbano	Público	Privado
En casa, con la familia	54,5%	45,5%	54,3%	45,7%	68,9%	31,1%
Entre los amigos	48,9%	51,1%	58,6%	41,4%	66,2%	33,8%
En los medios de comunicación (periódicos, TV, radio, etc.)	47,4%	52,6%	56,6%	43,4%	68,4%	31,6%
En el colegio, los profesores	42,1%	57,9%	65,8%	34,2%	68,4%	31,6%
En la iglesia	60,0%	40,0%	80,0%	20,0%	80,0%	20,0%
En otro sitio	80,0%	20,0%	20,0%	80,0%	80,0%	20,0%
En ningún sitio	41,7%	58,3%	66,7%	33,3%	66,7%	33,3%

De acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría de los adolescentes encuestados considera que las cosas más importantes de la vida se dicen en la familia, la siguiente fuente de influencia en importancia son los amigos, aunque bastante de lejos.

Cabe destacar, que los adolescentes colocan en tercer lugar a los medios de comunicación por delante del colegio, que únicamente es considerado como una fuente importante de influencia por el 5,3% de los adolescentes encuestados.

También es sorprendente la casi inapreciable importancia que los jóvenes dan a las enseñanzas de la Iglesia.

Estos resultados, que pueden ser interpretados de manera positiva, al mostrarnos claramente cómo la familia sigue siendo el lugar más influyente para el desarrollo de los jóvenes como personas, también tienen su vertiente negativa, al observar sus respuestas respecto a la consideración que tienen acerca de los demás ámbitos sociales.

Las opiniones que los jóvenes escuchan y aprenden dentro del seno familiar mediarán, en gran medida, sobre su forma de entender, filtrar y apreciar las influencias que les ofrecen los demás ámbitos sociales en los que se desenvuelven. Si esto lo contrastamos con la importancia que la juventud da a lo que se le dice en la escuela, podríamos inferir que las dinámicas y enseñanzas escolares no reciben la importancia que debieran por parte de la mayoría de las familias.

También es destacable la poca importancia que reciben las creencias religiosas, fruto también, de la falta de importancia que se le da a éstas en el seno de la familia.

En la siguiente tabla encontramos la distribución de respuestas en cada nivel educativo estudiado. Las proporciones se mantienen si bien merece la pena destacar el hecho de que, a medida que los alumnos crecen, pasan a restarle importancia a los demás ámbitos de su vida, para centrarse casi exclusivamente en la familia y los amigos (concentrando el 83,7% de las respuestas de los jóvenes de segundo de E.S.O. de nuestro estudio).

<i>¿DÓNDE CREES QUE SE DICEN LAS COSAS MÁS IMPORTANTES DE LA VIDA?</i>	Curso escolar		Total
RESPUESTAS SEGÚN EL CURSO ESCOLAR (EDAD)	primero ESO	segundo ESO	%
En casa, con la familia	62,9%	62,6%	62,7%
Entre los amigos	15,9%	21,1%	18,4%
En los medios de comunicación (periódicos, TV, radio, etc.)	13,2%	7,7%	10,5%
En el colegio, los profesores	5,4%	5,1%	5,3%
En la iglesia	,8%	,6%	,7%
En otro sitio	,8%	,6%	,7%
En ningún sitio	1,1%	2,3%	1,7%
% TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Modelos de familia predominantes.

El tipo de familia predominante a la que pertenecen los sujetos de nuestro estudio se trata de la típica familia nuclear de “clase media”, compuesta de padre, madre y dos hijos.

La mayoría de los sujetos de este estudio pertenecen a un nivel socioeconómico “medio” (68%), existiendo un menor número de sujetos pertenecientes a clases socioeconómicas “bajas” (23,7%) y una proporción aún menor de sujetos pertenecientes a familias con “alto” nivel socioeconómico (8,2%).

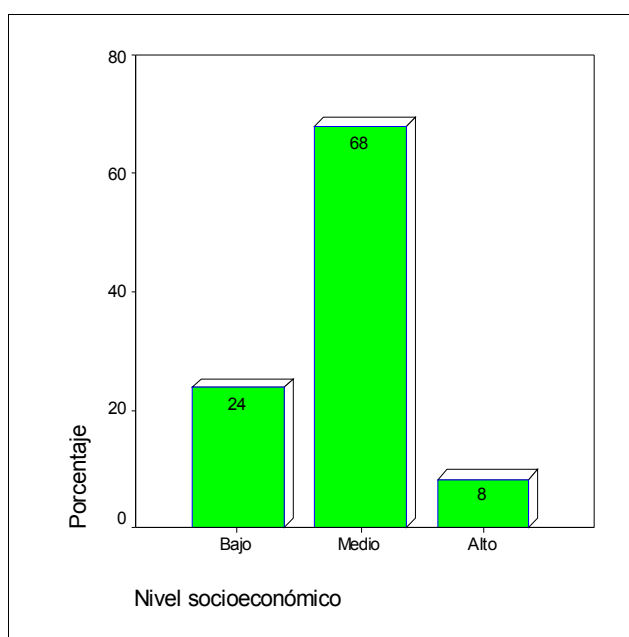
En cuanto a su distribución por sexos, parece bastante compensada con un 52,7% de varones y un 47,3% de mujeres.

Relación entre la situación geográfica y el nivel socioeconómico		Hábitat centro		Total
		rural	urbano	
Nivel socioeconómico	Bajo	28,7%	17,1%	23,7%
	Medio	64,4%	73,0%	68,0%
	Alto	6,9%	9,9%	8,2%
Total		100%	100%	100%

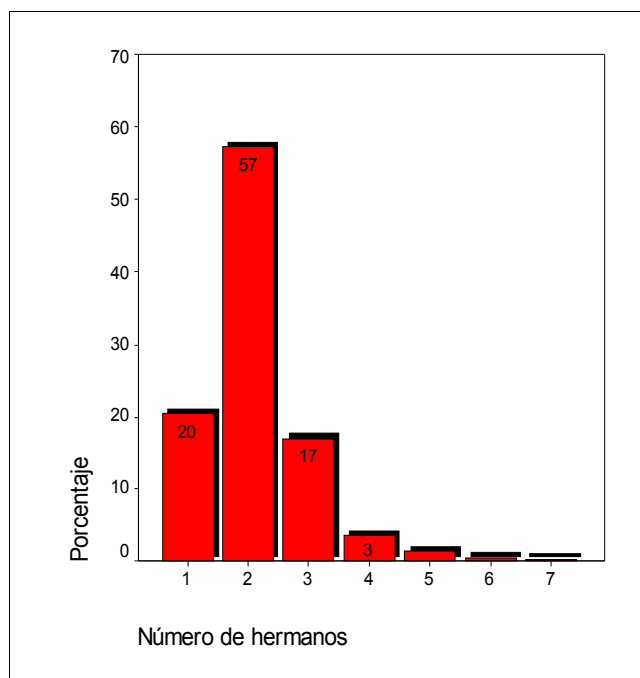
La variable “nivel socioeconómico” ha sido obtenida a partir de la ocupación laboral de los padres, que los jóvenes han consignado en forma de respuesta abierta. Para determinar dicha variable se han seguido los siguientes criterios:

- Nivel socioeconómico bajo: Situación en la que ambos progenitores están desempleados o sin ocupación laboral, o bien uno de ellos está desempleado y el otro es “amo/a de casa”.
- Nivel socioeconómico alto: Situación en la que ambos padres tienen una ocupación laboral de nivel alto (funcionarios/as, ingenieros/as, médicos/as,...). Si solo uno de ellos presenta una ocupación laboral de ese tipo, pero el otro trabaja, aunque su puesto no sea de nivel alto, también se han contabilizado en este bloque.
- Nivel socioeconómico medio: Todos los demás casos.

Sexo niño/a	Frecuencia	Porcentaje
varón	397	52,7%
mujer	357	47,3%
Total	754	100,0



Por lo que respecta al lugar que ocupan dentro de la familia, la mayoría (84,1%) son los segundos hijos de la familia, si bien también hay un porcentaje amplio de primogénitos, de los que es destacable el llamativo porcentaje de los que son hijos únicos (37,6%) y que en la tabla se han englobado dentro de los sujetos considerados como “primogénitos”, de ahí que el porcentaje sea mayor que el de los segundos hermanos, que son la mayoría.



También nos encontramos casos de hijos de familias numerosas con 3, 4 o más hijos, pero en muy pequeña proporción (5,6%) comparada con los grupos mayoritarios.

Número de hermanos y orden entre ellos.		Orden entre hermanos								Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	gemelos	trillizos	
Número de hermanos	hijo único	38,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,3%
	dos hermanos	55,5%	84,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	57,1%
	tres hermanos	5,2%	13,9%	80,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17,0%
	4 o más hermanos	0,5%	2,0%	10,1%	28,6%	25,5%	33,3%	0,0%	100,0%	5,6%

En lo referente a la profesión de las madres, un 33,4% son amas de casa o están desempleadas, frente a un 66,6% que sí trabajan. En ambos casos, el hábitat de procedencia no influye sobre las proporciones encontradas.

Profesión de la madre	Hábitat centro	
	rural	urbano
ama de casa	34,7%	29,5%
no es ama de casa	65,3%	70,5%

Por lo que respecta a la ocupación laboral de los padres, la tasa de desempleo encontrada es bastante baja (solamente el 1,3%).

Hay un 10% de familias en las que falta la figura paterna, debido fundamentalmente a los casos de separación de parejas, que parecen ir en aumento tanto en el ámbito rural como urbano.

Por lo que respecta a la presencia de los abuelos en los hogares, tanto en las zonas urbanas como rurales los abuelos comparten vivienda con sus descendientes en, aproximadamente, el 20% de las familias. Cabe destacar el hecho de que son más las abuelas (en torno al 7%) que integran las familias, que los abuelos, posiblemente por la mayor longevidad de las féminas en Galicia.

Integrantes de la familia en función del hábitat.		Hábitat centro	
		rural %	urbano %
vive con su padre	si	89,8%	89,7%
	no	10,2%	10,3%
vive con su madre	si	98,6%	97,5%
	no	1,4%	2,5%
vive con hermanos	si	82,9%	74,1%
	no	17,1%	25,9%
vive con abuelo?	si	19,6%	12,8%
	no	80,4%	87,2%
vive con abuela?	si	26,9%	20,6%
	no	73,1%	79,4%

Como hecho destacable, nos encontramos que a estas edades, si bien las diferencias son muy pequeñas, los alumnos que conviven con sus abuelos obtienen peores resultados académicos que aquellos que no lo hacen. Por el contrario, el convivir con los hermanos, parece ser una buena influencia sobre el rendimiento académico, relacionándose con un mayor índice de “prograsa adecuadamente”

Existe un cierto porcentaje (8,3%) de casos en los que otra persona convive en el domicilio familiar, por ejemplo un tío/a o ambos (6,1%), si bien son pocos los casos (porcentajes inferiores a 0,1%) de familias atípicas, en las que se acoja a la novia del hermano, la nueva pareja de alguno de los padres, sobrinos, etc.

A partir de los datos obtenidos, podemos extraer las siguientes relaciones entre los resultados académicos y el modelo familiar al que pertenecen los sujetos.

MIEMBROS DE LA FAMILIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR SEGÚN TUTOR/A		Rendimiento escolar según tutor/a		
		NM %	PA %	D+ %
Vive con padre	si	83,8%	91,8%	93,5%
	no	16,2%	8,2%	6,5%
Vive con madre	si	96,2%	98,2%	98,7%
	no	3,8%	1,8%	1,3%
Vive con hermano/a	si	73,1%	80,4%	84,3%
	no	26,9%	19,6%	15,7%
Vive con abuelo	si	16,9%	17,3%	14,4%
	no	83,1%	82,7%	85,6%

MIEMBROS DE LA FAMILIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR SEGÚN TUTOR/A		Rendimiento escolar según tutor/a		
		NM	PA	D+
		%	%	%
Vive con abuela	si	26,2%	23,5%	21,6%
	no	73,8%	76,5%	78,4%

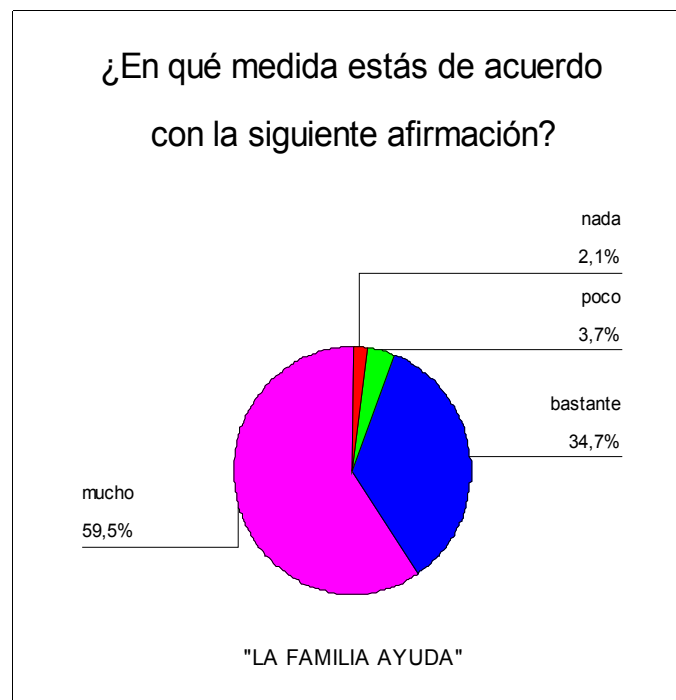
Importancia de la familia. Los hermanos.

Los datos nos muestran el hecho de que la familia es el principal contexto de referencia para los alumnos.

Al preguntarles a los sujetos sobre el interés por “estar con sus padres el fin de semana”, el 64,7% de los encuestados responden afirmativamente. Aunque esta proporción podría considerarse aceptable, no alcanza cotas tan altas como las encontradas en otros apartados, como “estar con los amigos”, esta opinión se corrobora al comprobar que el porcentaje de sujetos que considera que en la familia se puede confiar “mucho”, se sitúa en el 59,5%, lo que a todas luces nos da una idea del peso que comienzan a tener otros grupos de socialización, en detrimento de la familia, cuando los sujetos entran en la adolescencia.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	nada	poco	bastante	mucho
	%	%	%	%
La familia ayuda	2,1%	3,7%	34,7%	59,5%
Cuando tengo problemas pido ayuda a mis padres	8,3%	24,4%	35,5%	31,8%
En la familia se puede confiar	4,0%	6,3%	31,0%	58,7%
Confío en mis hermanos o amigos cuando tengo un problema	4,0%	8,0%	36,5%	51,4%
Mis padres nos tratan por igual a los hermanos	13,3%	10,2%	28,3%	48,2%
Cuando las cosas van mal, la familia siempre me apoya	2,3%	6,7%	33,8%	57,2%
Estar con mis padres los fines de semana	8,6%	26,7%	36,5%	28,2%
Ver triste a mi padre o a mi madre	23,5%	5,9%	11,0%	59,5%
Que alguno de mis hermanos o amigos tenga un problema	19,3%	9,7%	24,6%	46,4%

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	nada	poco	bastante	mucho
	%	%	%	%
Tener hermanos (importancia)	7,2%	13,3%	28,5%	51,0%
Me gusta celebrar mi cumpleaños con amigos	4,7%	5,4%	19,8%	70,1%



Resulta también sorprendente el hecho de que solamente el 69,7% de los sujetos considere “bastante” o “muy” importante que sus padres estén tristes, frente a un 30,3% que afirma lo contrario.

En cuanto a los hermanos, encontramos que un 60,1% de los sujetos encuestados los tiene y un 79,2% considera “muy importante” su presencia en la familia tanto si los tiene como si no.

En la misma línea siguen las opiniones respecto a afirmaciones tales como “confío en mis hermanos cuando tengo un problema” (con un 87,1% de sujetos que están “muy o bastante de acuerdo” con la misma) o “me preocupa que alguno de mis hermanos tenga un problema” (con un 70,8% de sujetos que responden “mucho” o “bastante”).

En cuanto a las actitudes de los padres con respecto a sus diferentes hijos, podemos afirmar que establecer una relación equitativa entre los hijos no resulta fácil, pudiendo surgir sentimientos que deterioren la convivencia familiar como la rivalidad o celos entre ellos, por ello los padres deben hacer gala de una sutileza especial para que sus hijos se sientan igualmente queridos y reconocidos.

Las respuestas dadas por los sujetos nos muestran la existencia de un elevado grado de “sutileza” por parte de los padres. Así, cuando se les pide a los jóvenes que opinen sobre la afirmación “mis padres nos tratan por igual a los hermanos” un 76,5% de los sujetos responden “mucho” o “bastante”. Pese a esto, merece la pena destacar el 13,3% de sujetos que responden lo contrario, afirmando que sus padres no son tan justos con ellos.

Por lo que respecta a las celebraciones, dada la actual dinámica social, que tiende cada vez más al aislamiento de las familias, los vecindarios y las amistades, los cumpleaños se han convertido en una ocasión de relación social en la que, a la vez que satisfacemos a nuestros hijos, podemos conocer a sus amistades. Los adultos debemos tener en cuenta la necesidad de nuestros hijos de sentirse el centro de atención en determinados momentos, sobre todo en estas edades, y hacer de estas situaciones una especial forma de cohesión familiar y de conocimiento mutuo. Este tipo de reuniones es posible realizarlas en casa, pero cada vez más se utilizan otros lugares más espaciosos y especializados en este tipo de eventos que, aunque ofrecen la ventaja de facilitarles el trabajo a los padres, restan intimidad y aumentan los gastos familiares. Los resultados muestran que al 89,9% de los encuestados les gustan este tipo de celebraciones, si bien hay un 10,1% de jóvenes a los que no les gusta celebrar su cumpleaños con los amigos, bien por no mostrar interés por ser el centro de atención o por preferir un tipo de reuniones más íntimas y familiares.

La disciplina familiar.

•La actitud de respeto y autoridad de los padres/madres. El premio y el castigo.

A pesar de las afirmaciones generalizadas acerca de que los jóvenes se alejan progresivamente de sus progenitores y de que las acciones educativas de éstos son más infructuosas a medida que los hijos crecen, nos encontramos que “hacer lo que dicen sus padres” es importante para un 82% de los jóvenes encuestados. El 18% restante de los jóvenes le conceden “poca” o “ninguna” importancia a las indicaciones de sus padres.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Los padres castigan mucho a los hijos	20,7%	41,8%	24,7%	12,8%
Mis padres me castigan sin motivo muchas veces	60,9%	24,1%	7,1%	7,9%
Hacer lo que dicen mis padres	3,2%	14,9%	42,6%	39,4%
Que me castiguen en casa por algo que hice mal	16,2%	21,5%	34,0%	28,3%
Mi padre siempre tiene razón	17,1%	29,2%	39,7%	14,0%
Mi madre siempre tiene razón	11,1%	26,1%	44,3%	18,5%
Mis padres me tratan bien	2,3%	3,1%	24,0%	70,7%
Me da miedo hablar con mis padres	55,8%	28,5%	10,3%	5,4%
Mis padres respetan mis opiniones	4,4%	15,7%	44,1%	35,8%
Sacar buenas notas es muy importante para mis padres	1,6%	5,2%	30,3%	62,8%
Cuando hago algo bien mis padres lo notan y están satisfechos	3,6%	8,6%	31,1%	56,7%
A mis padres les cuesta darme la paga (dinero)	46,5%	27,8%	12,8%	12,8%
Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas	21,1%	28,7%	26,4%	23,8%

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Mis padres me regañan o castigan cuando lo merezco	7,2%	17,3%	44,1%	31,5%
Mis padres son duros conmigo	44,4%	35,4%	13,5%	6,7%

Podríamos pensar que la obediencia de los jóvenes a sus padres podría deberse exclusivamente al temor a ser castigados, sin embargo los resultados muestran que un alto porcentaje de jóvenes considera que sus padres “siempre tienen razón”. En concreto, los jóvenes opinan que un 53,7% de padres y un 62,8% de madres “siempre tienen razón”.

Por lo que al castigo se refiere, un 85% de jóvenes opinan que sus padres pocas veces los castigan sin motivo, si bien existe un porcentaje preocupante (12,8%) que afirma que sus padres los castigan mucho, lo que puede deberse a una pautas educativas inadecuadas por parte de ese porcentaje de progenitores.

Por edades, los sujetos mayores son más críticos con sus padres que los más jóvenes, así, el 14,4% de sujetos de 2º de la ESO, frente al 11,2% de sujetos de 1º de ESO, consideran que sus padres los castigan mucho. Esto puede ser motivado por la mayor capacidad de discrepar o por las mayores ansias de libertad, propias de los jóvenes de mayor edad.

Respecto a las diferencias en cuanto al sexo, nos encontramos proporciones similares a las anteriores, en las que las niñas son las más críticas con el comportamiento sancionador de sus padres (14,3% de niñas frente a 11,4% de niños). Aún así, el 94,7% de los jóvenes encuestados afirma que sus padres los tratan bien.

Es triste la existencia de un 5,4% de jóvenes que se sienten mal tratados.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENE PARA TI O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE AFIRMACIÓN?			Frecuencia de respuesta			
			Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Los padres castigan mucho a los hijos	Curso escolar	primero ESO	24,0%	39,6%	25,3%	11,2%
		segundo ESO	17,4%	44,0%	24,2%	14,4%
	Sexo niño/a	varón	21,7%	41,9%	25,0%	11,4%
		mujer	19,7%	41,6%	24,4%	14,3%
Mis padres me castigan sin motivo muchas veces	Sexo niño/a	varón	58,3%	26,0%	8,1%	7,6
		mujer	63,8%	22,0%	5,9%	8,2%
Que me castiguen en casa por algo que hice mal	Sexo niño/a	varón	17,1%	21,4%	33,2%	28,3%
		mujer	15,2%	21,6%	34,8%	28,4%
	Hábitat centro	rural	18,3%	21,1%	34,0%	26,5%
		urbano	13,4%	22,0%	33,9%	30,7%

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENE PARA TI O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE AFIRMACIÓN?			Frecuencia de respuesta			
			Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Mis padres me regañan o castigan cuando lo merezco	Sexo niño/a	varón	5,6%	16,3%	40,6%	37,5%
		mujer	8,9%	18,4%	48,0%	24,7%
Mis padres son duros conmigo	Sexo niño/a	varón	42,5%	33,1%	16,5%	7,9%
		mujer	46,5%	38,0%	10,2%	5,4%
A mis padres les cuesta darme la paga (dinero)	Sexo niño/a	varón	46,3%	26,1%	14,8%	12,8%
		mujer	46,7%	29,8%	10,6%	12,9%
	Curso escolar	primero ESO	49,1%	28,0%	12,0%	10,9%
		segundo ESO	43,8%	27,7%	13,7%	14,8%
	Nivel socioeconómico	Bajo	36,2%	29,3%	18,4%	16,1%
		Medio	48,7%	27,7%	11,3%	12,3%
		Alto	57,4%	24,6%	9,8%	8,2%

El castigo, como vemos, parece ser una herramienta educativa de cierta eficacia, pues el 62,3% de los sujetos le otorgan bastante o mucha importancia a que los castiguen por algo que hayan hecho mal. Pese a esto, es relevante y ciertamente preocupante que exista un 37,7% de individuos a los que el castigo de sus padres les resulte indiferente, aunque podamos interpretarlo como un ejemplo más de la rebeldía contra la autoridad propia de esta edad.

Pero los padres no solo hacen uso del castigo, también del refuerzo, al que los jóvenes parecen ser bastante receptivos. Así, cuando analizamos las respuestas de los jóvenes en cuanto a la mayor o menor facilidad de los padres para “darles la paga”, un 74,4% de los sujetos afirman que a sus padres no les cuesta demasiado darles la paga. Esta proporción de respuestas está directamente relacionada con el poder adquisitivo de las familias (a mayor poder adquisitivo, menos les cuesta darles dinero a los hijos) y con la edad de los sujetos (a medida que los sujetos crecen, aumenta la proporción de padres que les dan la paga de mejor grado). Bien es cierto, que algunos de los jóvenes encuestados afirmaron que sus padres no les daban paga, sino que simplemente les daban dinero cuando lo necesitaban, sin necesidad de tener una aportación económica “fija” cada semana, el hecho de que los alumnos de estas edades dispongan de una cierta cantidad de dinero para administrar y adquirir determinados productos, puede ser una buena estrategia para fomentar el espíritu de ahorro de los jóvenes.

En cuanto a los refuerzos de carácter eminentemente material, nos hemos encontrado respuestas dispares, así, el 50,2% de los alumnos relatan que sus padres les hacen regalos cuando sacan buenas notas, mientras que el 49,8% restante afirmaba lo contrario. Parecen ser más efectivos para nuestros jóvenes otro tipo de comportamientos reforzadores por parte de los padres. Así, cuando tienen que responder acerca de las reacciones de los progenitores en cuanto a afirmaciones como “Cuando hago algo bien mis padres lo notan y están satisfechos”, no encontramos con que la mayoría (87,8%) responden bastante o mucho, lo que parece indicar que los padres se muestran expresivos con los comportamientos adecuados de sus hijos, pero entienden que estos comportamientos, como el hecho de sacar buenas notas, son un deber que no es necesario premiar pues forma parte de la obligaciones de sus hijos. Profundizaremos en esta cuestión en el bloque temático dedicado al

colegio.

•La percepción de la libertad.

Como se ha comentado en apartados anteriores, para Piaget, el desarrollo moral avanza desde la heteronomía, en la que las normas son impuestas por los adultos, hacia la autonomía, en las que el sujeto interioriza las normas haciendo de ellas algo propio y personal. La misión de la educación, iniciada en el seno familiar y continuada en las demás instituciones, tiene por objetivo preparar al individuo para este estadio de desarrollo.

Teniendo en cuenta las respuestas de nuestros jóvenes, da la impresión de que tanto la familia, en particular, como la sociedad, en general, les conceden la libertad suficiente (cuando no excesiva), lo que les estará garantizado las vivencias necesarias para la consecución de una autonomía madura y responsable. Es innegable la necesidad de una educación para la libertad, pero con responsabilidad. A continuación analizaremos cómo viven nuestros jóvenes la libertad en el ámbito familiar.

¿En qué medida estás de acuerdo o cuánta importancia le das a las siguientes afirmaciones?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Mis padres se preocupan demasiado por mí	4,7%	16,8%	40,5%	38,0%	3,12	,851
Debo ser yo quien elija la ropa que debo llevar y no mi madre	5,2%	11,0%	26,1%	57,6%	3,36	,877
Al llegar a casa tengo que dar explicaciones sobre dónde he estado	21,6%	31,5%	28,9%	18,1%	2,44	1,020
Mis amigos hacen cosas que a mi no me dejan hacer	32,9%	35,6%	18,2%	13,3%	2,12	1,015

Los padres solemos proyectar nuestros ideales, limitaciones y frustraciones sobre nuestros hijos. Esto suele dar como resultado la imposición de determinadas opiniones y conductas para que ese patrón ideal de comportamiento sea adoptado por ellos. Las opiniones que los jóvenes tienen con respecto a estas imposiciones, son el objeto de este apartado. Solamente un 20,1% de los sujetos encuestados afirma que sus padres no respetan sus opiniones, el 79,9% restante considera que sus progenitores si las respetan. Si del porcentaje que se considera poco respetado nos centramos en aquellos casos en los que los sujetos opinan que sus padres no respetan nada sus opiniones, la proporción queda reducida a un 4,4%, frente a un 35,8% que afirma que sus opiniones son muy tenidas en cuenta. Por ello, entendemos que los padres muestran un alto grado de atención y comprensión hacia sus hijos.

Cuando les formulamos la afirmación “mis padres se preocupan demasiado por mí”, seguramente por haber introducido en la afirmación la expresión “demasiado”, el porcentaje de jóvenes que considera que sus padres se preocupan por ellos mantiene idénticas proporciones que con la afirmación anterior, siendo un 78,5% de sujetos los que consideran que sus padres se preocupan por

ellos en exceso. Esto denota y se concuerda con la tendencia hacia la sobreprotección de los hijos, propia de la sociedad actual.

La afirmación “al llegar a casa tengo que dar explicaciones sobre dónde he estado” ofrece respuestas ligeramente contrarias a la anterior, así, son más los padres que no solicitan explicaciones a sus hijos (53,1%) que aquellos que si las solicitan.



Incluso un 21,6% de jóvenes, afirman que sus padres no les piden ninguna explicación. Esta tendencia despreocupada contrasta con la anterior y únicamente podemos inferir que se deba a que a estas edades los sujetos pasen todavía poco tiempo fuera de casa o en ambientes sobre los que los padres no tienen información o control. Así, es posible que salvo para realizar tareas extraescolares, u otras actividades sometidas a un horario prefijado, los jóvenes de este estudio pasen poco tiempo solos o sin localizar, por lo que tampoco será necesario que den explicaciones en exceso. Pese a todo, el hecho de que casi la cuarta parte de los jóvenes nunca tenga que dar explicaciones a sus padres sobre aquello que hacen sigue resultando un hecho chocante, que revela cierto exceso de permisividad.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			Nada	Poco	Bastante	Mucho
			%	%	%	%
Debo ser yo quien elija la ropa que debo llevar y no mi madre	Sexo niño/a	varón	6,9%	12,0%	27,2%	53,9%
		mujer	3,4%	9,9%	24,9%	61,8%
	Hábitat centro	rural	4,5%	12,0%	22,4%	61,2%
		urbano	6,2%	9,7%	31,2%	53,0%
	Curso escolar	primero ESO	7,1%	13,7%	26,1%	53,0%
		segundo ESO	3,3%	8,2%	26,2%	62,4%

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			Nada	Poco	Bastante	Mucho
			%	%	%	%
Al llegar a casa tengo que dar explicaciones sobre dónde he estado	Sexo niño/a	varón	20,3%	35,0%	26,9%	17,8%
		mujer	22,9%	27,5%	31,2%	18,4%
	Hábitat centro	rural	22,0%	29,0%	29,3%	19,7%
		urbano	20,9%	34,7%	28,4%	15,9%
	Curso escolar	primero ESO	19,4%	30,7%	30,2%	19,7%
		segundo ESO	23,8%	32,2%	27,6%	16,4%

Cuando tenemos en cuenta las diferencias por razón de sexo, hábitat o edad, nos encontramos con que las mujeres tienen que dar más explicaciones que los hombres a sus padres. Así, el 49,6% de las chicas, frente al 44,7% de los chicos, deben justificarse al llegar a casa. Esta misma diferencia de proporciones la encontramos al comparar el hábitat de los sujetos. Un 4,7% más de sujetos de hábitat rural, frente al los de hábitat urbano, deben ofrecer más explicaciones al llegar a casa. Posiblemente por que sea más difícil en el entorno rural, que los padres puedan ejercer un control de las actividades que realizan los jóvenes, al tener menos posibilidades de acceder a actividades regulares como las clases extraescolares, la piscina, un entrenamiento, u otro tipo de actividad controlada similar.

Con respecto a la edad, los sujetos de primero de E.S.O. tienen que dar más explicaciones que sus compañeros de curso superior. En concreto, un 5,9% más. Esto demuestra el aumento progresivo de independencia que los jóvenes adquieren a medida que crecen.

Con respecto a la afirmación de carácter comparativo “mis amigos hacen cosas que mis padres no me dejan hacer”, el 31,5% de los encuestados se muestra muy o bastante de acuerdo, afirmando que no tienen tanta libertad como sus compañeros. El 68,5% restante, consideran que tienen la misma libertad que sus compañeros.

Para finalizar, se ha utilizado una afirmación que hace referencia a la capacidad de elección personal, como otro índice de medida de la percepción de independencia. Se les ha pedido que opinen acerca de la afirmación “debo ser yo quien elija la ropa que debo llevar y no mi madre”. Los resultados muestran que el 83,7% de los jóvenes están de acuerdo con ella, mientras que solamente un 16,2 % opina lo contrario. Las chicas muestran mayor interés por elegir su indumentaria, siendo un 5,6% más que los chicos. De acuerdo con la edad, los jóvenes de mayor edad muestran más interés que sus compañeros menores, por elegir su ropa, encontrándonos una diferencia del 9,5%. Aún así, las diferencias no parecen muy relevantes.

Por todo lo observado, podemos inferir que los jóvenes de hoy se sienten queridos y comprendidos por sus padres, alguno posiblemente en exceso; se sienten libres y son conscientes de que se respetan sus opiniones. Al llegar a casa, no tienen que dar excesivas explicaciones y, entre iguales, consideran que todos gozan de un nivel similar de libertad.

Actitud de los jóvenes ante los estereotipos familiares.

Un estereotipo es una concepción simplificada y comúnmente aceptada por un grupo sobre un personaje, aspecto de la estructura social o determinado programa social y que influye en las actitudes y comportamientos de los individuos de ese grupo, haciendo que estos reproduzcan y generalicen, de forma acrítica, aspectos parciales de la realidad.

Nos interesa comprobar si los jóvenes aceptan pasivamente o expresan sus propias opiniones ante determinados estereotipos familiares.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Hablar un rato con mis padres en algún momento del día	6,1%	21,4%	38,1%	34,4%	3,01	,897
Es más divertido estar en la calle que en casa	11,6%	24,4%	32,7%	31,4%	2,84	,998
Mientras como veo la televisión	19,7%	17,1%	23,3%	39,9%	2,83	1,154
Estoy mejor en casa que en el colegio	15,5%	30,5%	26,6%	27,4%	2,66	1,041
Que mis padres jueguen conmigo	19,9%	27,3%	28,9%	23,9%	2,61	1,535
Me gusta ir de compras con mis padres	18,7%	30,5%	27,5%	23,2%	2,55	1,043
Me gusta ayudar en las tareas de casa	18,0%	38,9%	29,6%	13,5%	2,39	,932
Los fines de semana hay que salir con la familia	22,0%	37,2%	27,6%	13,3%	2,32	,962

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
Prefiero ver la televisión que charlar durante la comida o la cena	29,7%	31,6%	19,6%	19,1%	2,28	1,086
Las reuniones familiares son un aburrimiento	35,0%	30,2%	15,1%	19,7%	2,20	1,119
Prefiero quedarme en casa que salir con mis padres	35,8%	37,7%	14,0%	12,6%	2,03	1,000
Los mayores van a lo suyo	35,3%	35,4%	20,6%	8,7%	2,03	,952
Me gusta más estar con mis padres que con mis amigos	30,5%	47,8%	14,6%	7,2%	1,98	,859
Los mayores no entienden nada	34,8%	40,5%	18,0%	6,7%	1,97	,892
Prefiero estar solo en mi habitación que con mi familia en la sala	46,0%	27,9%	16,4%	9,7%	1,90	1,002
Es mejor comer en una hamburguesería que en casa	58,8%	27,9%	8,0%	5,3%	1,60	,849
Mis padres pasan de mi con frecuencia	70,50%	19,4%	5,0%	5,1%	1,45	,809
Las madres deben recoger los juguetes después de jugar los niños	70,6%	19,4%	5,0%	5,1%	1,22	,622

Ante la afirmación “mis padres pasan de mi con frecuencia”, casi el 90% de los sujetos se muestra en contra, frente a un 10% que si acepta la veracidad de la misma. Así, aunque la mayoría de los padres muestra atención hacia sus hijos, nos encontramos un preocupante porcentaje que no lo hace. Es posible que algunos padres, agobiados por el frenético ritmo que se vive en algunos entornos laborales, puedan no estar dedicando el suficiente tiempo a sus hijos. También es posible que parte de esos padres no muestren la responsabilidad o preocupación necesarias que suponen ejercer esa tarea. Lo que está claro es que los jóvenes necesitan esa dedicación para un adecuado desarrollo de su personalidad y que, por los datos obtenidos, en la mayoría de casos esta necesidad se ve sobradamente satisfecha.

Teniendo en cuenta el “rendimiento escolar según el tutor” de los sujetos, nos encontramos con que los alumnos con mejores notas, sienten o perciben que sus padres pasan menos de ellos que los jóvenes con peores resultados académicos, encontrándonos una diferencia del 3%. Aunque esta diferencia pueda no ser demasiado amplia, es posible que ambas variables se influyan mutuamente y los jóvenes con mejores notas alimenten el aliento y atención de sus padres, mientras que los sujetos con peores resultados académicos generen un sentimiento de frustración que haga que los individuos se alejen mutuamente.

Un 34,8% de sujetos consideran que “las reuniones familiares son un aburrimiento”, mientras que el 65,2% restante opina lo contrario. Parece ser que el hecho de que los jóvenes se hagan mayores, facilita sus relaciones con los demás miembros de la familia, normalmente adultos, y que encuentren más interesantes las relaciones con sus familiares. Esto redundará en una mayor cohesión familiar.

Otra proposición en la misma línea es “los mayores no entienden nada”. Con respecto a ella, el 24,7% de los jóvenes dice sentirse muy o bastante identificado, frente a un 75,3% de jóvenes que afirman estar poco o nada de acuerdo con la misma. Estos resultados nos muestran que a pesar de las diferencias que suelen aparecer entre los jóvenes y sus padres cuando la pubertad aflora, la mayoría de los jóvenes no considera a sus padres como alguien distante a ellos. Las diferencias mayores en cuanto a esta afirmación volvemos a encontrarlas al comparar los resultados en función del rendimiento académico de los encuestados. Los sujetos con peores notas son los que se sienten más incomprendidos por parte de sus padres (32,2%), mientras que los sujetos con mejor expediente académico sienten en menor grado que sus padres no les comprenden (18,4%). Aún así, un 22% de los sujetos que “progresan adecuadamente” afirman que sus padres no les entienden, por lo que no podemos ofrecer unos resultados demasiado aclaratorios. Únicamente podemos afirmar que en la medida en que disminuye el rendimiento académico de los jóvenes, más críticos se muestran éstos con sus padres. Por lo que respecta al hábitat, nos encontramos con el dato de que los jóvenes de entorno rural, se sienten menos comprendidos por sus padres que los de entorno urbano, encontrándonos un 6,7% más de individuos que dicen estar “bastante” o “muy” de acuerdo con la afirmación a la que hacemos referencia.

Cuando les formulamos las afirmaciones “mi madre siempre tiene razón” y “mi padre siempre tiene razón”, nos encontramos con una cierta ventaja por parte de las madres. Un 62,2% de los jóvenes considera que su madre tiene razón, frente al 54% que considera lo mismo acerca de su padre. Esta diferencia la extraemos de sumar los porcentajes de sujetos que se consideraban “bastante” o “muy” de acuerdo con la afirmación. Teniendo en cuenta el número de respuestas más en desacuerdo, observamos que de ellas, el 70,5% procede de los jóvenes del rural, frente al 29,5% de los jóvenes de entorno urbano, esto es, un 41% más de sujetos de entorno rural que de urbano opinan que sus padres “nunca” tienen razón. Esto podría indicar una mayor tendencia a imponer sus opiniones por parte de los padres del rural, frente al carácter más dialogante de los padres de zonas urbanas.

Pese a todo, parece mantenerse un alto grado de respeto a las opiniones de los progenitores por parte de los jóvenes encuestados.

Cuando les planteamos la afirmación “los mayores van a lo suyo”, un 70,7% de jóvenes consideran que “nada” o “poco”, lo que revela un alto grado de preocupación de los padres hacia sus hijos. Nos preocupa, aún así, el 29,3% restante, que opinan lo contrario, descalificando a sus padres por descuidar la atención que les prestan. Esta diferencia parece confirmar una mayor concienciación y preocupación de los padres hacia un periodo evolutivo tremendamente conflictivo

y en el que los jóvenes demandan una mayor atención. No cabe duda que las respuestas más críticas obedecen a esa necesidad de atención por parte de los adolescentes.



Teniendo en cuenta las diferencias entre sexos, nos encontramos con que un 10,8% más de chicos que de chicas, demandan esa atención. Si nos fijamos en el rendimiento académico, los resultados son similares a los ya observados en las respuestas a otros ítems similares, encontrándonos con que a medida que disminuye el rendimiento académico mayor es la sensación de abandono por parte de los jóvenes. Un 38,6% de sujetos con malos resultados escolares, frente a un 18,3% de sujetos con muy buenas notas, revela sentir en mayor medida que sus padres van a lo suyo.

Lo mismo sucede al comparar el nivel socioeconómico de las familias. Así, un 41,2% de jóvenes que opinan que sus padres no les tienen en cuenta, son de nivel socioeconómico bajo, mientras que las proporciones descienden al 26,6% en familias de clase media y al 17,8 en familias de nivel socioeconómico alto. Quizás por que esas necesidades de atención que tanto afectan al autoconcepto, se compensen con un mayor nivel adquisitivo, que contrarresta de manera material, las carencias afectivas a la vez que ofrece una mayor seguridad y ansia de independencia a los jóvenes.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Mis padres “pasan” de mi con frecuencia	Curso escolar	primero ESO	70,4%	19,6%	4,5%	5,6%
		segundo ESO	70,8%	19,1%	5,5%	4,6%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	65,1%	23,9%	5,5%	5,5%
		PA	73,5%	16,2%	5,3%	5,0%
		D+	73,3%	18,7%	3,3%	4,7%
Los mayores no entienden nada	Curso escolar	primero ESO	34,0%	40,6%	18,8%	6,5%
		segundo ESO	35,5%	40,4%	17,2%	6,8%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	28,6%	39,2%	21,2%	11,0%
		PA	39,9%	38,1%	17,3%	4,7%
		D+	33,6%	48,0%	14,5%	3,9%
	Hábitat centro	rural	36,8%	35,6%	20,1%	7,5%
		urbano	32,1%	47,0%	15,3%	5,6%

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Los mayores van a lo suyo	Sexo niño/a	varón	31,9%	33,7%	24,3%	10,1%
		mujer	39,0%	37,4%	16,6%	7,0%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	33,5%	28,0%	26,1%	12,5%
		PA	36,1%	36,7%	19,4%	7,9%
		D+	36,6%	45,1%	14,4%	3,9%
	Hábitat centro	rural	33,1%	35,4%	21,2%	10,3%
		urbano	38,2%	35,4%	19,9%	6,5%
	Nivel socioeconómico	Bajo	26,0%	32,8%	30,5%	10,7%
		Medio	38,3%	35,2%	18,4%	8,2%
		Alto	37,1%	45,2%	11,3%	6,5%

Actividades compartidas por la familia.

La incorporación progresiva, y cada vez más extendida, de las mujeres al mercado laboral, provoca que cada vez más familias tengan que recurrir a otras personas que las sustituyan en las tareas domésticas y de atención a los hijos. Recordemos que un 67,5% de las madres de los jóvenes de este estudio están empleadas.

A este hecho debemos añadirle la escasa conciliación entre las exigencias laborales y la vida familiar, lo que obliga a que muchos padres deleguen sus responsabilidades en otras personas o instituciones. El peaje que se debe pagar para mantener un cierto nivel de vida es elevado, sobre todo en lo que se refiere al tiempo dedicado y la calidad de las relaciones familiares. En este apartado vamos comprobarlo.

•Actividades del hogar.

Las situaciones en las que los miembros de la familia colaboran y comparten las diversas tareas del hogar puede ser un buen índice para comenzar a estudiar el grado de cohesión familiar. En las situaciones en las que todos los miembros de la familia colaboran en lo que pueden, la unión familiar suele ser mayor, por el contrario, cuando es la mujer la única que cocina, limpia, ordena y se ocupa en exclusiva del cuidado de los hijos, el nivel de cohesión familiar disminuye alarmantemente.



Los datos obtenidos no nos permiten concluir que todos los jóvenes sean, como muchas veces se afirma, desordenados, descuidados y poco colaboradores, aunque tampoco podemos descartar rotundamente tal afirmación.

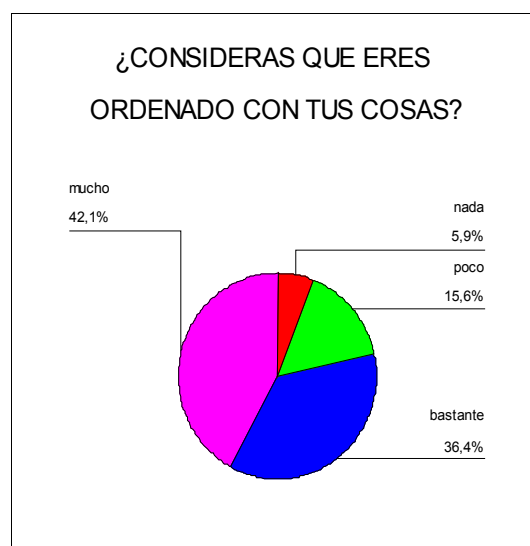
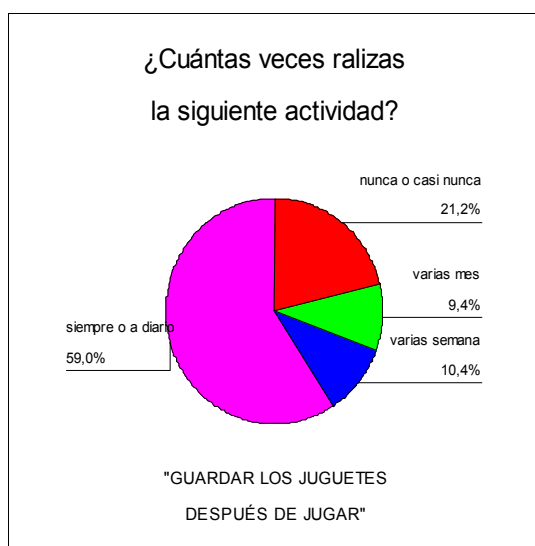
¿Cuántas veces realizas estas actividades?	Nunca o casi nunca	Varias veces al mes	Varias veces a la semana	Siempre o a diario	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		

Guardar los juguetes después de jugar	21,2%	9,4%	10,4%	59,0%	3,07	1,236
Ayudar a poner o recoger la mesa en casa	11,5%	16,0%	27,1%	45,3%	3,06	1,035
Hacer mi cama en casa	18,5%	20,0%	22,3%	39,1%	2,82	1,141
Ir a comer fuera de casa con mis padres	50,5%	43,6%	5,4%	,5%	1,56	,623

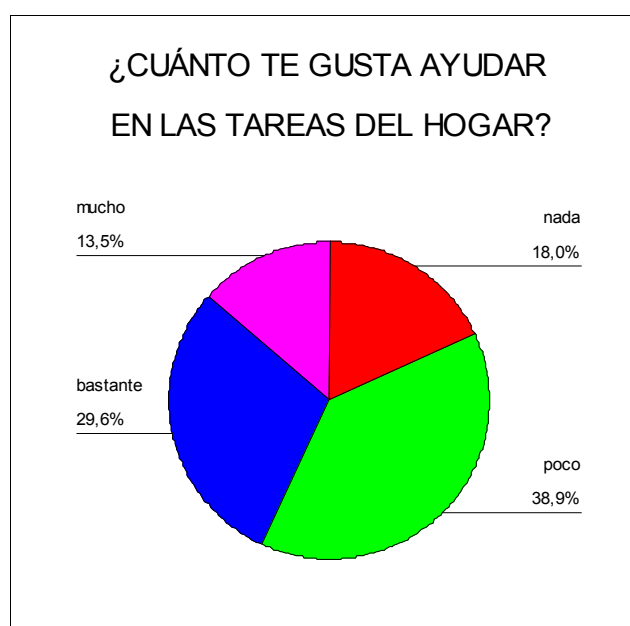
Como se puede apreciar, los resultados nos muestran que más de un 70% de los jóvenes encuestados afirman “ayudar a poner o recoger la mesa” varias veces a la semana, e incluso un 45% lo hace a diario.

Con respecto a la tarea de “hacer mi cama en casa”, un 61,4% de los jóvenes afirma que la realiza asiduamente, frente a un 38,5% que dice no realizarla tan a menudo (posiblemente por los horarios a los que se ven sometidos los jóvenes, que les obligan a desayunar rápido y marcharse al instituto muy temprano).

La actividad en la que más contraste se ha encontrado ha sido en la de “recoger los juguetes después de jugar”. Así, un 59% de jóvenes afirma hacerlo todos los días, frente a un 21,2% que nunca lo hace.



¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Me gusta ayudar en las tareas de casa	Sexo niño/a	varón	18,4%	40,4%	27,8%	13,4%
		mujer	17,6%	37,1%	31,7%	13,6%
	Hábitat centro	rural	18,7%	39,5%	28,7%	13,1%
		urbano	17,1%	38,0%	30,8%	14,0%



Cuando comparamos los gráficos anteriores observamos la existencia de una relación directa entre cuánto ordenan los jóvenes y cómo se consideran de ordenados. Aún así, la cantidad de jóvenes a los que no les gusta ayudar en las tareas de casa supera a los que si les gusta, aunque sea en una pequeña proporción. Como se observa en el último gráfico de la página anterior, al 56,9% de los jóvenes les gusta “poco” o “nada” ayudar en casa, frente a un 43% a los que si les agrada colaborar en las tareas domésticas.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Ir a comer a una pizzería	15,8%	25,8%	32,5%	25,8%	2,68	1,025
Prefiero ir al colegio que estar en casa	36,7%	31,9%	18,2%	13,2%	2,08	1,035

Por lo que respecta a las diferencias entre sexos, estas se muestran claramente cuando estudiamos la colaboración en las tareas de casa. Las chicas, ayudan más a poner y recoger la mesa, hacen más frecuentemente su cama y recogen más a menudo sus juguetes después de jugar, que los chicos, con una diferencia superior al 10% en todas esas actividades. Los alumnos de secundaria de zonas rurales afirman que colaboran en las tareas del hogar con mayor frecuencia que los de zonas urbanas.

A pesar de que solo a un 41,2% de los chicos como a un 45,3% de las chicas les gusta ayudar en las tareas domésticas, los jóvenes tienen claro que es necesario colaborar en las tareas domésticas. Esto lo corrobora el hecho de que el 94,8% afirme estar en contra de que sea su madre la que recoja sus juguetes después de jugar, y que el 98,2% considere que cocinar no es una tarea exclusiva de las mujeres.

En conjunto, parece que los jóvenes colaboran en las tareas cotidianas y, aunque más en unas tareas que en otras, se sienten a gusto haciéndolas y valoran positivamente este hecho.

¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?			nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario
			%	%	%	%
Ayudar a poner o recoger la mesa en casa	Sexo niño/a	varón	16,4%	19,9%	26,5%	37,1%
		mujer	6,0%	11,6%	27,8%	54,5%
	Hábitat centro	rural	11,2%	15,7%	24,5%	48,6%
		urbano	11,9%	16,6%	30,6%	40,9%
Hacer mi cama en casa	Sexo niño/a	varón	22,6%	21,8%	22,6%	33,0%
		mujer	14,0%	18,0%	22,0%	46,00%
	Hábitat centro	rural	17,9%	19,8%	21,2%	41,2%
		urbano	19,4%	20,4%	23,8%	36,4%
Guardar los juguetes después de jugar	Sexo niño/a	varón	25,0%	10,4%	11,4%	53,3%
		mujer	16,8%	8,3%	9,4%	65,5%
	Hábitat centro	rural	21,2%	9,9%	9,9%	59,1%
		urbano	21,1%	8,7%	11,2%	59,0%

•Actividades dentro del hogar. La televisión y la comunicación familiar.

La mayoría de las opiniones acerca de la comunicación familiar, hacen referencia a la mala influencia que la televisión ejerce sobre esta. En momentos especialmente indicados para la comunicación familiar como la comida o la cena, la televisión roba tiempo de diálogo y monopoliza los temas de conversación, con lo que la reunión física de los miembros de la familia no alcanza el objetivo de contribuir a la aproximación psicológica de los mismos.

Los jóvenes encuestados demuestran claramente este hecho y un 62,6% de ellos afirman que “mientras comen ven la televisión”. Sin embargo, cuando se les pregunta directamente, el 61% prefiere “charlar” a ver la televisión durante la comida o la cena. También existe una gran tendencia hacia estar en la sala con la familia (74%) frente a estar solo en la habitación (26%). Y, aunque estar con la familia en la sala suele conllevar también la actividad de ver la televisión, el 65,4% del 36,6% de los jóvenes que por tenerla en su habitación podrían verla solos, prefieren estar en la sala con su familia.

Así, podemos concluir que los alumnos encuestados, en su mayoría, abogan por las relaciones cercanas y el diálogo con sus familiares más que por el consumo televisivo.

•Actividades familiares fuera del hogar.

Las relaciones familiares también se alimentan y enriquecen mediante la realización de actividades conjuntas fuera del hogar. Salir a dar un paseo, a comer fuera, o hacer una excursión son buenas ocasiones para que todos puedan disfrutar de momentos de tranquilidad, diversión y dedicación a los suyos.

Basándonos en una actividad que requiere un desembolso económico y que, por tanto, podría resultar algo a lo que los padres pudiesen ofrecer cierta resistencia, nos encontramos con que el 43,6% de los sujetos encuestados afirman salir “varias veces al mes” a comer fuera con sus padres, lo que muestra cierta buena disposición por parte de los padres hacia la realización de salidas con sus hijos. Este dato puede completarse, con el hecho de que el 5,4% afirma realizar tal actividad varias veces a la semana y un 0,5% todos los días. En total, el 49,5% de los jóvenes encuestados.

Con respecto al hecho de comer fuera, sorprende el hecho de que un 13,3% de los jóvenes consideren mejor alternativa comer en una hamburguesería que en casa.

Por lo que se refiere a la acción de salir de compras con sus padres, los resultados siguen igual de igualados que en el apartado anterior. A pesar de ser otra actividad en la que siempre se produce un desembolso económico, el 50,7% de los jóvenes afirma que disfruta compartiendo esa actividad con sus progenitores, lo que muestra una buena disposición por parte de los padres para hacer de esa actividad un medio de disfrute para todos. Estos datos podemos contrastarlos con la proporción de jóvenes que disfrutaban más de las compras cuando van con sus amigos. Así, el 58,8% de los jóvenes encuestados mostraba su preferencia por ir de compras con sus amigos. Ante esta proporción, no podemos concluir cuál de las dos actividades es más interesante para los jóvenes, pues si bien podemos considerar tal diferencia como algo normal en estas edades, ésta es únicamente de 8,1 puntos.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Los fines de semana hay que salir con la familia	Sexo niño/a	varón	20,8%	35,4%	28,1%	15,7%
		mujer	23,3%	39,0%	27,0%	10,7%

La mayoría de los jóvenes prefieren salir con sus padres que quedarse en casa. Así lo afirmaba un 73,4% de los jóvenes. Es preocupante el 26,6% restante, que prefería quedarse en casa, aunque esta preferencia podemos achacarla a que los jóvenes pueden encontrar en sus hogares alternativas de ocio más interesantes, como la TV, los videojuegos o Internet, que compiten poderosamente con las visitas familiares o los paseos con sus padres que, lo queramos o no, tienen mayores dificultades para conectar con sus inquietudes e intereses.

Los resultados que parecen ofrecer más fiabilidad surgen cuando se les pregunta acerca de si “los fines de semana hay que salir con la familia”. El 59,1% de los jóvenes se muestra en contra de esta afirmación, probablemente por el hecho de que en estas edades comiencen a realizar sus primeras salidas nocturnas y de pandilla, lo que denota sus ansias de libertad y de relación con sus iguales. Aún así, destaca ese 40,9% de jóvenes que todavía prefieren salir con sus familias.

Por sexos, son las mujeres las que muestran mayores ansias de libertad y solo el 37,7%, frente al 43,8% de varones, se muestra de acuerdo con el hecho de salir con su familia los fines de semana.

•Actividades deseadas.

Cuando nos referimos a las relaciones familiares, existen ciertas cuestiones de carácter más abstracto que los jóvenes desean, incluso más, que las de carácter material o concreto. Tal es el caso de la atención que les prestan sus padres. Por ello, se les ha pedido a los jóvenes del estudio, que valorasen la importancia del hecho que sus padres “jueguen con ellos”. Algo más de la mitad, en concreto un 52,8%, le otorgan “bastante” o “mucho” importancia. Esto rebela la existencia de un buen clima de convivencia familiar, ya que a estas edades los jóvenes consideran algo “de pequeños” tal actividad, como demuestra el hecho de que el 60,5% de los encuestados de primero de ESO, frente al 44,9% de los alumnos de 2º de ESO, la consideren “muy” o “bastante” importante.

Otro aspecto de las relaciones familiares se refiere a la necesidad de comunicarse con sus padres, por lo que se les pidió que valorasen el hecho de “hablar un rato con mis padres en algún momento del día”. El 72,5% de los jóvenes le otorga “bastante” o “mucho” importancia a tal actividad y únicamente el 6,1% no la consideraba “nada” importante. Además, en este caso, al contrario que en el anterior, la edad de los sujetos resulta irrelevante, siendo igual de importante para los alumnos de 1º y 2º de ESO. Como vemos, para los jóvenes es más importante hablar que jugar.

¿Cuánta importancia tiene para ti o en qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			nada %	poco %	bastante %	mucho %
Hablar un rato con mis padres en algún momento del día	Curso escolar	primero ESO	5,5%	21,9%	35,2%	37,5%
		segundo ESO	6,8%	21,0%	41,1%	31,1%
Que mis padres jueguen conmigo	Sexo niño/a	varón	15,2%	26,5%	33,8%	24,5%
		mujer	25,1%	28,2%	23,4%	23,2%
	Curso escolar	primero ESO	16,0%	23,6%	29,6%	30,9%
		segundo ESO	23,9%	31,3%	28,3%	16,6%

•La vida familiar y otras actividades.

En este apartado pretendemos comparar las actividades realizadas en el seno de la familia con aquéllas que se realizan en el colegio, en la calle o con los amigos. También se tratará de establecer en qué medida la actividad televisiva resta tiempo a las horas de convivencia familiar.

Se ha partido de las respuestas de los jóvenes a la afirmación “estoy mejor en casa que en el colegio”. Algo más de la mitad (54%) se ha mostrado bastante o muy de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 46% opinan lo contrario. Esto nos muestra un reparto equilibrado de pesos entre los alicientes que ofrecen a los jóvenes ambos espacios de convivencia.

Si se les pregunta directamente sobre si les gusta el colegio, los resultados siguen igual de equilibrados y un 52,9% afirma que “poco” o “nada”, mientras que un 47,1% afirma que “bastante” o “mucho”. Cuando se le da la vuelta a la afirmación y se les pide sus opiniones sobre la afirmación “prefiero ir al colegio que estar en casa”, los resultados sí se muestran más aclaratorios. Así, el

31,4% de los jóvenes prefieren ir al colegio, frente al 68,6% que desean más quedarse en casa. Respecto a las diferencias entre sexos, un 12% más de chicas que de chicos, afirman preferir ir al colegio que quedarse en casa. La misma diferencia la encontramos al comparar el hábitat de procedencia del alumnado. Así, un 12,9% más de sujetos de hábitat rural que de urbano prefieren ir al colegio. Queda claro que los jóvenes se sienten bien en sus casas.

Cuando se les pide que elijan entre comer en casa o en una hamburguesería, la respuesta es contundente y el 86,7% de los jóvenes se decantan por comer en casa, lo que parece mostrar su conciencia hacia lo pernicioso de la comida que en tales establecimientos se puede encontrar. Con respecto a esta afirmación, no se han encontrado diferencias entre las opiniones de los chicos y de las chicas, pero si se encuentran cuando se comparan las respuestas en función del hábitat de procedencia. Un 5,4% más de jóvenes de zonas rurales que de zonas urbanas prefieren este tipo de comida. Seguramente no por el hecho de que unos jóvenes estén más concienciados que otros sobre la escasa calidad de ese alimento, sino por el hecho de que los jóvenes del extrarradio tienen menos oportunidades de disfrutar de este tipo de comida rápida en su zona de residencia, por lo que les puede resultar más atractiva o novedosa, al implicar, además de la comida, un espacio de libertad, encuentro con los amigos, posibilidad de elegir a la carta, etc.

Cuando se cambia el tipo de restaurante, y se les pregunta sobre la posibilidad de comer en una pizzería, los resultados parecen invertirse. Este tipo de restaurante parece resultarles más atractivos que las hamburgueserías, así un 58,3% de los jóvenes afirman disfrutar de ese tipo de comidas. Entre éstos, hay un 5,5% más de jóvenes de hábitat rural que de urbano y un 10,6% más de chicas que de chicos.

Cuando se les plantea a los jóvenes que opinen sobre la afirmación “es más divertido estar en la calle que en casa”, un 64% la suscribe, dado que la calle es el lugar de encuentro entre iguales por excelencia. Pero tal cifra puede no ser tan alta como se esperaba: un 36% de los jóvenes afirma que se divierten más en sus casas. Seguramente por el hecho de que para nuestros jóvenes, en la mayoría de ciudades las alternativas de ocio callejero son muy reducidas, y en las zonas rurales, casi nulas. Los parques están poco orientados hacia la población juvenil y, salvo las canchas de baloncesto o las pequeñas zonas destinadas a los deportes de calle tipo “skate” o “skateboarding”, los jóvenes encuentran pocos sitios adaptados a sus gustos o aficiones en los que reunirse. No se encuentran diferencias importantes en función del sexo o del hábitat de procedencia.

Cuando se les presenta la afirmación “prefiero quedarme en casa que salir con mis padres”, el 73,5% se muestra entre “nada” y “poco” de acuerdo con la misma, aunque nos encontramos un 26,5% de jóvenes que prefieren quedarse en casa antes que salir con sus padres. Estos datos confirman el hecho de que el hogar puede ofrecer alternativas de ocio más interesantes para los jóvenes (televisión, ordenador, videojuegos, ...) que aquellas que sus padres pueden plantearles, pero esta competencia la consideramos más que moderada puesto que a estas edades debería ser mayor a causa de las más acusadas diferencias intergeneracionales. Las diferencias intergeneracionales parecen corroborarse en mayor medida cuando comparamos los resultados en función de la edad de los sujetos. Los jóvenes de 2º de E.S.O., superan en un 3,6% a sus compañeros de 1º en interés por salir con sus padres. Es decir, que a medida que crecen, los jóvenes se sienten más a gusto con sus padres. Cuando comparamos los resultados en función del sexo, o del hábitat, nos encontramos con que un 4,5% más de chicos que de chicas, y un 3,9% más de jóvenes del rural, frente a los de zonas urbanas, prefieren salir con sus padres.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?			nada %	poco %	bastante %	mucho %
Prefiero ir al colegio que estar en casa	Sexo niño/a	varón	46,2%	28,0%	14,1%	11,6%
		mujer	26,1%	36,2%	22,8%	14,9%
	Hábitat centro	rural	36,2%	31,1%	19,0%	13,7%
		urbano	37,4%	33,0%	17,1%	12,5%
Es mejor comer en una hamburguesería que en casa	Sexo niño/a	varón	58,5%	28,6%	8,6%	4,3%
		mujer	59,2%	27,0%	7,3%	6,5%
	Hábitat centro	rural	57,2%	27,1%	8,2%	7,5%
		urbano	60,9%	28,9%	7,8%	2,5%
Me gusta ir a comer a una pizzería	Sexo niño/a	varón	20,2%	26,5%	31,3%	22,0%
		mujer	11,0%	25,1%	33,8%	30,1%
	Hábitat centro	rural	15,2%	24,7%	32,4%	27,7%
		urbano	16,8%	27,3%	32,6%	23,3%
Es más divertido estar en la calle que en casa	Sexo niño/a	varón	12,0%	22,5%	34,3%	31,2%
		mujer	11,1%	26,4%	31,0%	31,5%
	Hábitat centro	rural	11,8%	24,5%	31,4%	32,3%
		urbano	11,3%	24,1%	34,5%	30,1%
Prefiero quedarme en casa que salir con mis padres	Sexo niño/a	varón	34,3%	37,1%	14,7%	14,0%
		mujer	37,5%	38,3%	13,2%	11,0%
	Hábitat centro	rural	36,1%	35,7%	12,4%	15,9%
		urbano	35,3%	40,3%	16,3%	8,1%

Ante la afirmación “prefiero estar solo en mi habitación que con mi familia en la sala”, las respuestas son claramente a favor de las relaciones familiares. Aún así, un 26,1% de jóvenes afirma que lo prefiere “bastante” o “mucho”, seguramente acompañados de la televisión, la videoconsola o el ordenador. De hecho, entorno al 40% de los jóvenes que preferían en mayor medida estar solos en su habitación, poseen ordenador y/o videoconsola (en concreto el 44,3% y el 45,5% respectivamente). Estos datos no implican necesariamente un distanciamiento de la familia, pudiendo indicar, incluso, interés por estudiar, hacer sus tareas, leer o escuchar música sin interferencias, después de compartir determinados ratos de vida familiar.

Cuando se les pregunta si prefieren estar con sus padres o con sus amigos, los resultados son muy claros. Un 78,2% de los jóvenes se decantan por preferir la compañía de sus amigos, frente al 21,2% que dice preferir la de sus padres. Así, aunque los padres son la base de apoyo emocional desde que nacemos, al llegar a la pubertad el grupo de amigos pasa a ocupar esa función. Esta proporción de respuestas nos muestra claramente el poder que el grupo de iguales ejerce sobre los jóvenes. Dados estos resultados, no es de extrañar que los jóvenes valoren más positivamente las actividades y experiencias que viven fuera del hogar.

También se les ha planteado a los jóvenes la afirmación “prefiero ver la televisión que charlar durante la comida o la cena”. Con ella pretendemos profundizar sobre los posibles efectos negativos de la televisión sobre la comunicación y relación familiares. Los resultados muestran un mayoritario apoyo al diálogo por parte de los jóvenes. Así, el 61,3% se muestra en contra de tal afirmación, frente al 38,7% que defiende lo contrario. Este dato permite dos interpretaciones. O los jóvenes sienten mayor necesidad por charlar con su familia o bien las comidas coinciden con programas televisivos que no les interesan. Para estas diferentes situaciones proponemos el famoso dicho “si no puedes con tu enemigo, únete a él”. A este respecto conviene optar por fórmulas integradoras

que permitan ver programas de televisión selectos y elegidos consensuadamente, a la vez que permitan hacer comentarios críticos sobre los mismos a todos los miembros de la familia, logrando así la interacción familiar y el conocimiento mutuo. Es necesario impedir que la televisión monopolice la intención y actividad de toda la familia realizando esfuerzos para distribuir adecuadamente el tiempo y programar diversas actividades que cumplan el requisito de fomentar la convivencia familiar.

La percepción de los roles familiares.

Los roles familiares han evolucionado y lo seguirán haciendo en la medida que se sucedan los cambios sociales con los que se emparejan. Es importante indagar sobre cómo perciben y valoran los jóvenes estos cambios, ya que esto será uno de los indicios que nos muestre cómo se van a comportar las nuevas generaciones de adultos.

Conocer sus valores actuales será una buena forma de predecir cómo se comportarán en el día de mañana.

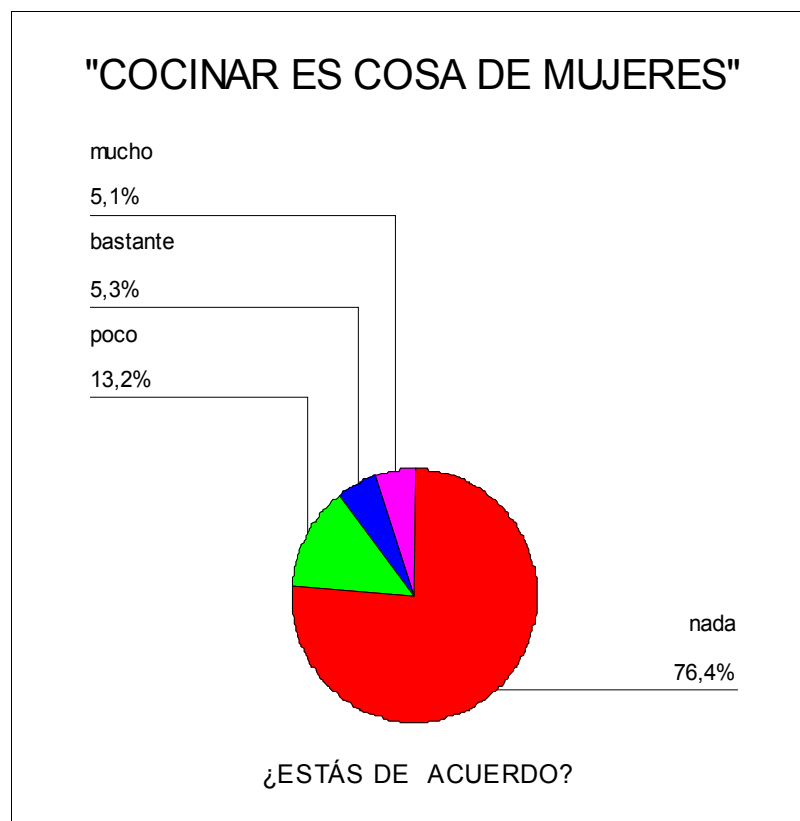
La incorporación de la mujer al mercado laboral, como forma de autorrealización personal y como medio de colaboración en la economía familiar, es ya un hecho extendido y normalizado. Esta situación supone un nuevo reparto de papeles tanto dentro del seno de la familia como en el ambiente laboral que lleva implícito un cambio de visión del rol personal por parte de todos los integrantes de esos dos ámbitos.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %	Media	Desv. típ.
Lo más importante para una mujer es que tenga hijos	43,7%	29,5%	17,2%	9,7%	1,93	,995
Ir al trabajo es cosa de hombres	76,7%	10,3%	7,4%	5,6%	1,42	,854
Cocinar es cosa de mujeres	76,4%	13,2%	5,3%	5,1%	1,39	,806

Los jóvenes ya son conscientes de esos cambios y lo expresan de la siguiente forma.

El 89,6% de los jóvenes encuestados declaran estar “nada” o “poco” de acuerdo con la afirmación, casi estereotipada, “cocinar es cosa de mujeres”. Esto nos muestra el cambio de visión que han sufrido los jóvenes con respecto a otras generaciones anteriores. Estos resultados son muy alentadores y nos pueden dar una idea del cambio que está sufriendo la familia tradicional, en la que la madre, incluso cuando llegaba de trabajar más tarde que el resto de la familia, era la que se ocupaba de esas tareas. En el gráfico siguiente podemos apreciar con claridad las opiniones de los jóvenes.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Cocinar es cosa de mujeres	Sexo niño/a	varón	66,2%	17,6%	7,3%	8,8%
		mujer	87,9%	8,2%	3,1%	,8%
	Hábitat centro	rural	76,7%	9,8%	6,7%	6,7%
		urbano	76,0%	17,8%	3,4%	2,8%
	Nivel socioeconómico	Bajo	74,2%	15,7%	5,1%	5,1%
		Medio	76,7%	12,3%	5,5%	5,5%
		Alto	80,6%	12,9%	4,8%	1,6%
	Curso escolar	primero ESO	74,9%	15,7%	5,5%	3,9%
		segundo ESO	78,0%	10,6%	5,2%	6,3%
Ir al trabajo es cosa de hombres	Sexo niño/a	varón	64,0%	14,5%	13,0%	8,4%
		mujer	90,7%	5,6%	1,1%	2,5%
	Hábitat centro	rural	77,2%	10,1%	6,6%	6,1%
		urbano	75,9%	10,6%	8,4%	5,0%
	Nivel socioeconómico	Bajo	73,0%	9,6%	11,2%	6,2%
		Medio	76,5%	11,5%	6,5%	5,5%
		Alto	88,7%	3,2%	3,2%	4,8%
	Curso escolar	primero ESO	77,3%	9,5%	6,3%	6,9%
		segundo ESO	76,0%	11,2%	8,4%	4,4%
Lo más importante para una mujer es que tenga hijos	Sexo niño/a	varón	40,6%	29,6%	18,9%	11,0%
		mujer	47,2%	29,4%	15,3%	8,2%
	Hábitat centro	rural	43,5%	27,3%	17,5%	11,7%
		urbano	44,0%	32,4%	16,7%	6,9%
	Nivel socioeconómico	Bajo	37,1%	30,9%	23,0%	9,0%
		Medio	44,8%	30,0%	14,8%	10,5%
		Alto	54,1%	21,3%	19,7%	4,9%
	Curso escolar	primero ESO	38,5%	30,9%	18,8%	11,8%
		segundo ESO	49,2%	28,0%	15,4%	7,4%



Si analizamos las respuestas en función del sexo, nos encontramos con que se muestran en contra de esta afirmación un 12,3% más de chicas que de chicos. Este dato es hasta cierto punto normal, pues la afirmación en si, deja el trabajo para el sexo femenino haciendo que los sujetos del otro sexo se sientan menos aludidos o identificados con el contenido de la misma. Aún así, se observa una amplia mayoría de varones sensibilizados con el reparto de tareas. Si tenemos en cuenta el hábitat de procedencia, observamos que los sujetos del rural se muestran un poco menos en desacuerdo con la afirmación, siendo un 7,3% más, los jóvenes de zonas urbanas en contra de que cocinar sea cosa de mujeres. Esto confirma la hipótesis de que en las zonas rurales se mantienen más arraigados los estereotipos de género. Las opiniones sobre el rol femenino también están influidas por el nivel socioeconómico. Así, los jóvenes de familias de nivel socioeconómico alto son los que se han mostrado más en desacuerdo con este rol femenino.

Cuando se le plantea la afirmación “ir al trabajo es cosa de hombres”, similar a la anterior pero desde el punto de vista del sexo opuesto, los resultados son similares, y un 87% de los jóvenes se muestran en contra de este estereotipo.

Analizando las respuestas en función del sexo, las mujeres son las que más en contra de esta afirmación se muestran (un 96,3%, frente al 78,5% de los chicos). Si las analizamos en función del hábitat de procedencia, un 9,2% mas de chicos de zona urbana que de zona rural, se muestran en contra de que ir al trabajo sea algo exclusivo de los varones, con lo que se sigue confirmando la hipótesis del mayor arraigo de los estereotipos sexistas en las zonas rurales.

Con respecto a una afirmación más comprometedora como “lo más importante para una mujer es que tenga hijos”, las respuestas siguen siendo igual de progresistas, y el 73,2% de los jóvenes del estudio muestra su disconformidad con la misma. Esto nos da a entender que los jóvenes, a pesar de considerar la importancia de la maternidad, son conscientes de que las mujeres pueden

autorrealizarse de otras maneras teniendo como prioritarios otros objetivos.

Estudiando las respuestas en función del sexo de los sujetos, nos encontramos que un 6,4% más de chicos que de chicas se postula a favor de tal afirmación. La misma diferencia se muestra entre los jóvenes de zonas rurales y urbanas, siendo un 5,6% más de jóvenes del rural los que apoyan este postulado. Las diferencias de opinión al respecto de esta afirmación también se muestran cuando comparamos las respuestas en función del nivel socioeconómico. En la medida en que aumenta el estatus socioeconómico de los sujetos aumentan su disconformidad con el hecho de que la maternidad sea el objetivo supremo de las mujeres. Otra variable razonablemente relevante al tratar este ítem ha sido la edad. Un 7,8% más de jóvenes de 2º, que de 1º de la ESO, opinan que tener hijos no es lo más importante para la mujer actual. Estos resultados pueden considerarse un indicio de una mayor madurez así como del deseo de independencia de los jóvenes de estas edades, para los que la tarea de la maternidad, o paternidad, todavía está muy lejana.

Valoración de las cosas materiales.

Vivimos en una sociedad tremendamente consumista, en la que la mayoría de nuestras necesidades nos vienen impuestas, en la mayoría de los casos, por un deseo de estandarización social y por una publicidad engañosa y manipuladora. Ante este panorama, los más propensos a dejarse llevar por las modas o por los deseos de sentirse más valorado o integrado en el grupo serán los más influenciables.

Los jóvenes, por su idiosincrasia, necesitan sentirse integrados y valorados por el grupo por lo que serán los más sensibles a estas influencias. Vamos a estudiar en qué medida sucumben los jóvenes ante estas influencias de la sociedad.

Se ha tomado como punto de partida la influencia sobre los jóvenes de uno de los mayores iconos de demostración personal del éxito personal: el automóvil. El coche es uno de los elementos clave de esta sociedad de consumo y, para muchos individuos, es uno de los mejores demostradores de su prestigio social. Los jóvenes no son ajenos al valor de este elemento. Cuando se les pide que consideren el hecho de “que mis padres tengan un coche caro” un 24,9% de ellos lo consideran un objeto más que importante del que presumir delante de sus compañeros.

Un resultado destacable, aunque no sorprendente, es el hecho de que exista una diferencia del 14,5% entre los chicos que valoran mucho el coche de sus padres y las chicas que lo hacen. Parece que las féminas siguen siendo menos aficionadas al mundo de las cuatro ruedas, dándole menos importancia a la categoría del medio de locomoción. También es destacable el hecho de que los jóvenes le conceden importancia a la posesión de un coche caro en relación inversa a su estatus socioeconómico. Los jóvenes de estatus socioeconómico menos favorecido le dan más importancia a este aspecto que los de clase media y, a la vez, éstos le dan más importancia que los de nivel socioeconómico alto. Puede ser por que en la medida que crece el nivel económico de sus familias, este aspecto se encuentre cubierto en mayor medida y no se valore tanto.

¿Cuánta importancia tiene para ti la siguiente afirmación?			nada	poco	bastante	mucho
Que mis padres tengan un coche caro	Hábitat de procedencia	rural	34,7%	40,3%	15,2%	9,8%
		urbano	38,5%	36,6%	14,3%	10,6%
	Sexo niño/a	varón	29,2%	39,0%	19,9%	11,8%
		mujer	44,4%	38,4%	9,0%	8,2%
	Nivel socioeconómico	Bajo	35,4%	43,3%	12,4%	9,0%
		Medio	36,2%	36,6%	15,9%	11,4%
		Alto	40,3%	43,5%	12,9%	3,2%
	Curso escolar	primero ESO	35,3%	37,2%	15,7%	11,8%
		segundo ESO	37,4%	40,4%	13,8%	8,40%

Por lo que respecta al dinero, se les han propuesto a los jóvenes una serie de cuestiones a propósito de la posibilidad de gastarlo o ahorrarlo. En este aspecto, los resultados nos muestran a unos jóvenes más a favor de “tener dinero para ahorrar” (86,6%) que de “tener dinero para gastar” (52,1%). Este es un dato que podríamos considerar como muy positivo, dada la cantidad de influencias externas sobre la voluntad de nuestros jóvenes hacia las conductas consumistas.

¿Cuánto valor tienen para ti las siguientes afirmaciones?	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %	Media	Desv. típ.
Tener dinero para ahorrar	2,3%	11,2%	37,5%	49,1%	3,33	,764
Llevar ropa de moda	13,4%	25,4%	31,2%	30,0%	2,78	1,020
Me da igual ir a una tienda de todo a un euro que a otra que no lo sea	16,0%	26,0%	32,2%	25,9%	2,68	1,027
Tener los discos de moda en mi casa	12,7%	33,2%	28,9%	25,3%	2,67	,991
Tener dinero para gastar	10,2%	37,6%	31,0%	21,1%	2,63	,928
La ropa de marcas conocidas hace sentirme mejor	32,1%	31,0%	19,7%	17,2%	2,23	1,123
Los ricos lo consiguen todo	38,5%	22,8%	21,8%	17,0%	2,17	1,119
Usar ropa de marcas conocidas y caras	34,0%	33,1%	18,2%	14,6%	2,13	1,045
Que mis padres tengan un coche caro	36,40%	38,7%	14,8%	10,1%	1,99	,958
Tener muchas cosas aunque no las use	40,5%	40,7%	12,1%	6,7%	1,85	,878
El dinero es lo más importante del mundo. ¿Estás de acuerdo?	47,70%	32,6%	14,8%	4,9%	1,77	,877
No hay felicidad sin dinero	54,10%	30,0%	9,9%	6,0%	1,68	,881

Cuando comparamos las respuestas en función del hábitat de procedencia, nos encontramos con que un 4,2% más de sujetos de zonas rurales que de zonas urbanas, prefieren “tener dinero para gastar”. Esta diferencia no se observa cuando se les pide que opinen sobre “tener dinero para ahorrar”, mostrándose igual de interesados por este hecho los jóvenes de ambos hábitats.

Pero además del ahorro o de poseer un coche con más, o menos, prestigio social, existen otros ámbitos o facetas de la vida que nos ofrecen información acerca de la influencia que la publicidad o

los estereotipos de éxito ejercen sobre los jóvenes. Se han planteado tres ítems referentes a la ropa de vestir. No existen dudas acerca de que ésta es uno de los elementos esenciales de representación social para los jóvenes. Las opiniones acerca del hecho de “llevar ropa de moda” nos muestran que tal aspecto es “bastante” o “muy” importante para el 61,2% de los jóvenes. Estudiando estas respuestas en función del sexo, nos encontramos con que la ropa de moda es más importante para un 4,4% más de chicas que de chicos. Si nos centramos en las diferencias en función del hábitat, se observa que un 6% más de jóvenes de zona urbana, frente a los de zona rural, manifiestan su preocupación por estar a la moda. Cuando la afirmación se aleja de la generalidad del término “moda” y se centra en el hecho de “usar ropa de marcas conocidas y caras”, las respuestas a favor caen en picado. Así, solo un 32,8% de los jóvenes encuestados se muestran “bastante” o “muy” de acuerdo con tal comportamiento. Este descenso de respuestas podría interpretarse como un índice de que los jóvenes no son tan materialistas como se supone, aunque el porcentaje de jóvenes que le otorga gran valor al hecho de llevar ropa “cara” no deja de ser preocupante, dado que esta preferencia supone superponer el precio de la ropa a otras características más importantes como la calidad o la buena confección y diseño de la misma.

Nos inclinamos por considerar estos resultados como un índice claro del grado de materialismo de nuestros jóvenes, y en él destacan mayoritariamente los chicos frente a las chicas, siendo un 15,5% más los que le otorgan importancia al precio de la ropa que se ponen. Este dato puede ser consecuencia del hecho de que las féminas estén más informadas sobre el avance de las modas, y dispongan de un mayor número de tiendas en las que abastecerse y conseguir la ropa que les gusta a mejor precio, mientras que los chicos, ante su menor grado de información o de tiendas especializadas, basen el éxito de su indumentaria en el precio de la misma. Aún así, la diferencia es un tanto elevada.

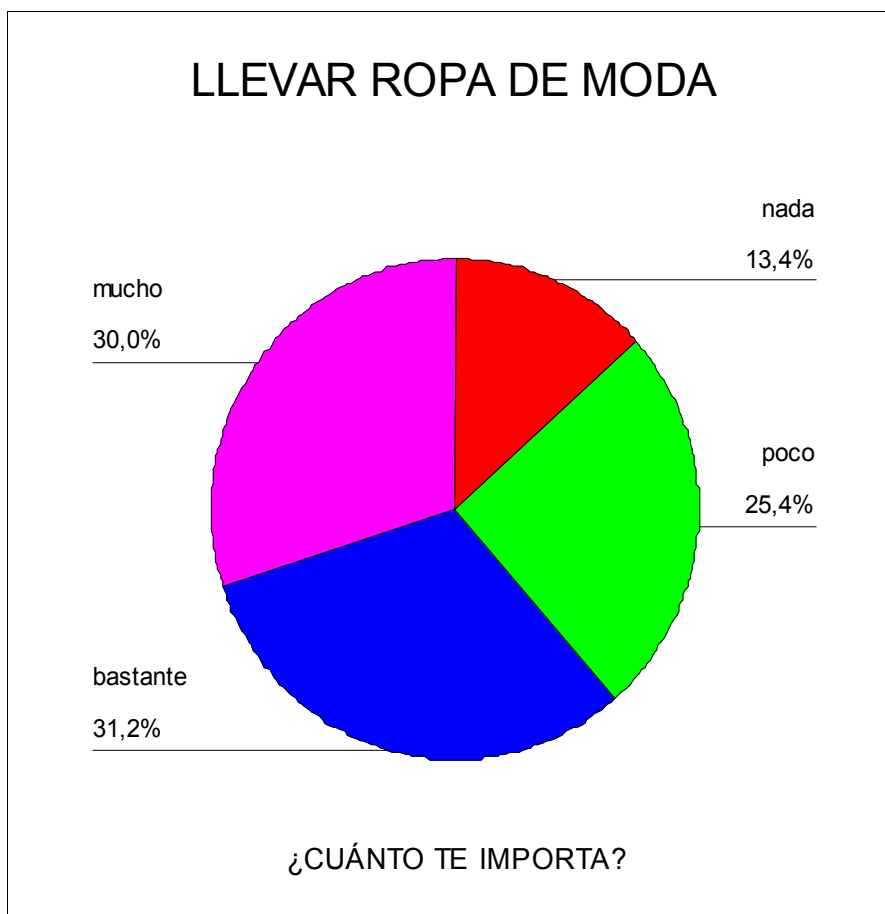
Para no tener dudas acerca del carácter materialista de los jóvenes, se les pidió que mostrasen su acuerdo o desacuerdo con la afirmación “la ropa de marcas conocidas me hace sentir mejor”. Un 36,9% se muestra “bastante” o “muy” de acuerdo con la misma y en este caso, la balanza se inclina hacia el lado opuesto que en la afirmación anterior, siendo un 28,4% más las chicas a favor de esta afirmación que los chicos. Esto muestra que, mientras los varones tienen el “precio” como índice de prestigio de la ropa que se ponen, las féminas se fijan más en la “fama” de la misma. En ambos casos, no se tiene en cuenta la calidad o el diseño. Los índices de consideración son puramente materialistas, por lo que no podemos considerar que los jóvenes de un sexo sean más materialistas que los del otro, simplemente que se fijan en índices de referencia diferentes.

¿Cuánta importancia tienen para ti las siguientes afirmaciones?			nada	poco	bastante	mucho
Tener dinero para gastar	Hábitat centro	rural	10,5%	35,6%	30,2%	23,7%
		urbano	9,9%	40,4%	32,0%	17,7%
	Sexo niño/a	varón	9,1%	33,6%	31,3%	26,0%
		mujer	11,5%	42,1%	30,6%	15,7%
Llevar ropa de moda	Hábitat centro	rural	14,7%	26,6%	28,2%	30,5%
		urbano	11,6%	23,8%	35,3%	29,4%
	Sexo niño/a	varón	15,4%	27,8%	32,2%	24,6%
		mujer	11,0%	22,6%	30,2%	36,2%
Usar ropa de marcas conocidas y caras	Hábitat centro	rural	36,5%	30,9%	18,4%	14,2%
		urbano	30,7%	36,0%	18,0%	15,2%
	Sexo niño/a	varón	28,5%	31,3%	23,7%	16,4%
		mujer	40,2%	35,1%	12,1%	12,6%

La ropa de marcas conocidas me hace sentir mejor	Hábitat centro	rural	33,8%	29,4%	19,6%	17,2%
		urbano	29,8%	33,2%	19,7%	17,2%
	Sexo niño/a	varón	25,8%	28,6%	23,8%	21,8%
		mujer	39,1%	33,7%	15,0%	12,2%
	Curso escolar	primero ESO	32,2%	30,1%	19,4%	18,3%
		segundo ESO	32,0%	32,0%	19,9%	16,1%
Tener los discos de moda en mi casa	Hábitat centro	rural	12,1%	33,6%	29,6%	24,7%
		urbano	13,5%	32,6%	27,9%	26,0%
	Sexo niño/a	varón	14,7%	32,4%	28,1%	24,8%
		mujer	10,5%	34,0%	29,7%	25,8%
	Curso escolar	primero ESO	13,4%	32,4%	26,6%	27,6%
		segundo ESO	12,0%	34,0%	31,3%	22,8%

La afirmación “me da igual la ropa que llevo con tal de ir limpio” termina de aclararnos la importancia que los jóvenes dan a su imagen. Un 57,8% afirman estar en desacuerdo con la misma (sí les importa la ropa que llevan).

Cuando cambiamos los términos de las afirmaciones y dejamos a un lado el campo de la imagen personal, los resultados se invierten. Al 58,1% de los jóvenes “le da igual ir a una tienda de todo a un euro que a otra que no lo sea”, lo que es un indicio de que las “marcas” seducen a los jóvenes cuando se llevan en la etiqueta de la cazadora o del pantalón. Cuando las cosas que se usan no son tan visibles, la mayoría no se fijan en el precio, la marca o la procedencia.



Por lo que respecta a otro aspecto importante para los jóvenes, sorprende el hecho de que, mientras escuchar música es algo que reconoce hacer con asiduidad el 89,6% , la proporción de jóvenes que considera importante tener los discos de moda es de poco más de la mitad (más concretamente el 54,1%). Es posible que dado el elevado precio de mercado de estos productos, los jóvenes opten por adquirirlos a través de maneras más prácticas y económicas como puede ser a través de internet en formato *mp3*. De hecho, el 44,7% de los jóvenes dispone de ordenador y el 31,4% afirma disponer de conexión a internet en su hogar.

Y, dado que en este apartado hacemos referencia a las cosas materiales, se les ha planteado a los jóvenes una cuestión que tiene mucho que ver con el comportamiento consumista y con el hecho de que los padres de hoy abruman a sus hijos con gran cantidad de regalos, muchos de los cuales acaban siendo un estorbo que ni siquiera ha llegado a estrenarse. Es muy cierto que, en muchos casos, los jóvenes le dan más importancia a otras cosas más triviales para los adultos y que apenas suponen desembolso económico. Ante la afirmación “tener muchas cosas aunque no las use”, el 81,2% de los jóvenes afirma no estar de acuerdo, siendo únicamente un 6,7% los que sí la consideran importante. Por sexos, las chicas se muestran más a favor con esta afirmación que los chicos, con una diferencia de 3,6 puntos.

Un 61,3% de los encuestados parecen mostrarse en contra de la afirmación “los ricos lo consiguen todo”, pero pese a esta proporción en contra, nos encontramos con un 17% de jóvenes que están totalmente de acuerdo con ella y un nada despreciable 21,8% se muestran “bastante” conformes con la misma.

¿Cuánta importancia tienen para ti las siguientes afirmaciones?			nada	poco	bastante	mucho
Tener muchas cosas aunque no las use	Sexo niño/a	varón	39,0%	40,5%	14,7%	5,8%
		mujer	42,1%	41,0%	9,3%	7,6%
	Hábitat centro	rural	38,6%	42,1%	11,6%	7,7%
		urbano	42,9%	38,9%	12,9%	5,3%
	Curso escolar	primero ESO	39,3%	40,8%	12,3%	7,6%
		segundo ESO	41,7%	40,6%	12,0%	5,7%
Los ricos lo consiguen todo	Sexo niño/a	varón	29,9%	23,0%	24,8%	22,3%
		mujer	48,0%	22,6%	18,4%	11,0%
	Hábitat centro	rural	40,0%	19,2%	21,5%	19,4%
		urbano	36,4%	27,7%	22,1%	13,7%
	Curso escolar	primero ESO	41,9%	21,2%	18,1%	18,8%
		segundo ESO	34,9%	24,5%	25,6%	15,0%
	Nivel socioeconómico	Bajo	33,1%	19,4%	26,9%	20,6%
		Medio	39,8%	23,4%	19,7%	17,0%
		Alto	41,9%	27,4%	24,2%	6,5%

¿Cuánta importancia tienen para ti las siguientes afirmaciones?			nada	poco	bastante	mucho
No hay felicidad sin dinero	Sexo niño/a	varón	47,8%	30,6%	12,2%	9,4%
		mujer	61,1%	29,3%	7,3%	2,3%
	Hábitat centro	rural	52,9%	28,4%	11,2%	7,5%
		urbano	55,8%	32,1%	8,1%	4,0%
	Curso escolar	primero ESO	58,1%	29,6%	7,3%	5,0%
		segundo ESO	50,0%	30,4%	12,5%	7,1%
	Nivel socioeconómico	Bajo	48,0%	36,2%	9,6%	6,2%
		Medio	54,4%	29,0%	10,4%	6,3%
		Alto	69,4%	21,0%	6,5%	3,2%
El dinero es lo más importante del mundo (de acuerdo)	Sexo niño/a	varón	40,9%	34,1%	18,2%	6,8%
		mujer	55,3%	30,9%	11,0%	2,8%
	Hábitat centro	rural	46,7%	32,3%	14,4%	6,5%
		urbano	49,1%	32,9%	15,2%	2,8%
	Curso escolar	primero ESO	51,4%	32,4%	12,3%	3,9%
		segundo ESO	43,9%	32,8%	17,3%	6,0%
	Nivel socioeconómico	Bajo	44,4%	31,5%	18,0%	6,2%
		Medio	48,8%	32,4%	13,9%	4,9%
		Alto	48,4%	37,1%	12,9%	1,6%

Las chicas son las que se muestran más críticas con este postulado, encontrándonos un 17,7% más que de chicos, que afirma estar “poco” o “nada” de acuerdo con él. Lo mismo les sucede a los jóvenes de entorno urbano, con una diferencia del 4,9% con los del rural. Cuando comparamos las respuestas en función del nivel socioeconómico de los encuestados, observamos que a medida que aumentan de nivel económico, los jóvenes se muestran más críticos con esta afirmación.

La mayoría de los jóvenes (84,1%) tienen muy claro que el dinero no es lo más importante para conseguir la felicidad. Las mujeres lo afirman con mayor rotundidad que los hombres (un 12% más). Un 6,6% más de jóvenes de zonas urbanas que de zonas rurales, también suscriben tal opinión. Por edades, se observa que los más jóvenes le dan menor valor al dinero como medio para obtener la felicidad, concretamente un 7,3% más de sujetos de 1º que de de 2º de ESO. Y de nuevo, al tener en cuenta el nivel socioeconómico, observamos que a mayor nivel más crece el número de sujetos en contra de esta afirmación. En general, podemos afirmar que los jóvenes no aceptan esta afirmación.

Otro tópico incluido en este estudio y muy relacionado con el anterior es la proposición “el dinero es lo más importante del mundo”. Las reacciones ante ella fueron similares y el 80,3% de los jóvenes se muestra en desacuerdo con el mismo. Al igual que antes, las chicas superan en un 11,2% a los chicos en cuanto a su nivel de desacuerdo con esta afirmación. Cuando se comparan las opiniones en función de la edad los resultados también son similares y los jóvenes de 1º de ESO se muestran más en desacuerdo con ella que los de 2º, con una diferencia del 7,1%. El rechazo a esta proposición también aumenta en función del nivel socioeconómico. Cuando tenemos en cuenta el hábitat de procedencia, la diferencia es muy pequeña, aunque siguen siendo los jóvenes de zonas urbanas los que se muestran más en contra, al igual que con la proposición anterior.

Desde el optimismo podemos concluir que, aunque los jóvenes le otorgan importancia al valor del dinero, parece que la mayoría acierta a comprender que existen valores superiores a éste más

merecedores de su valoración personal.



Resumen y conclusiones.

- La mayoría de las familias actuales están formadas por el matrimonio, en el que trabajan ambos cónyuges, y dos hijos (57,1%). El hecho de que ambos progenitores trabajen influye determinadamente en la dependencia de un horario bastante rígido que delimita la mayoría de sus actividades a la vez que genera ciertas tensiones y/o preocupaciones a las que los hijos no son ajenos puesto que éstas repercuten en la calidad de las relaciones familiares.
- Pese a esto, la familia sigue siendo la institución más valorada por parte de los jóvenes. El 62,7% la consideran el lugar donde se dicen las cosas más importantes para la vida, antes que sus amigos o la escuela. Para los jóvenes la familia ejerce un papel protector y un 57,2% busca su apoyo cuando tienen problemas. Lo hacen porque “en ella se puede confiar” (58,7%). Los hijos quieren a sus padres y a un 70,5% le preocupa bastante o mucho verlos tristes. Pero a pesar de estas buenas relaciones, únicamente el 28,2% de los jóvenes afirma que prefieren pasar los fines de semana con sus progenitores antes que con sus amigos.
- Además de los padres, los jóvenes consideran a sus hermanos (en un 84% mayores que ellos) una pieza vital de la familia. El 87,9% de los jóvenes recurre a ellos cuando tienen un problema. Además, el 76,5% de los encuestados afirman que sus padres son ecuanímes cuando tienen que tomar decisiones o administrar la justicia entre ellos.
- Para un 82% de los jóvenes es importante hacer lo que dicen sus padres, que normalmente

“siempre tienen razón” (53,7% el padre 62,8% la madre). Esta importancia que los jóvenes dan a obedecer a sus padres parece no estar muy relacionada con el miedo al castigo pues solo el 12,8% de los jóvenes consideran que sus padres los castigan mucho y el 79,8% considera que sus padres no son demasiado duros con ellos. Además, el 85% de los jóvenes afirman que sus padres los castigan siempre con motivo y el 75,6% que los castigos son siempre merecidos.

- Los jóvenes se sienten respetados (79,9%) y bien tratados por sus progenitores (94,7%) y perciben los castigos como algo beneficioso para su educación. El 62,3% valora positivamente que sus padres los castiguen por algo que hayan hecho mal y manifiestan no tener miedo a hablar con ellos (84,3%).

- Los padres no utilizan demasiado el castigo como medio de educar a sus hijos. El refuerzo positivo es mejor estrategia y los hijos la notan. El 87,8% de los jóvenes perciben claramente la satisfacción de sus padres cuando hacen algo bien. Por ejemplo, el 92,1% de los jóvenes saben que “sacar buenas notas” son hechos importantes para sus padres, en este sentido, el 50,4% de los jóvenes recibe “premios por esforzarse” cuando los logra.

- En casa los jóvenes se muestran colaboradores, aunque los chicos algo menos que las chicas. Más del 50% de las chicas ayuda a poner la mesa y un 46% hace su cama cada día, frente a un 37,1% y un 33%, respectivamente, de chicos que también lo hacen. Además, más del 60% tienen muy claro que las madres no son las más indicadas para recoger aquello que ellos desordenan.

- En cuanto a las actividades lúdicas, “salir a jugar con los amigos al aire libre”, “ver la televisión” y “utilizar el ordenador para hacer cosas” son, por ese orden, las actividades preferidas de los jóvenes. Como se observa, los amigos y la tele coparán los primeros puestos en el ranking de influencias que reciben los jóvenes. Demuestra claramente este hecho el 62,6% de jóvenes que afirman que “mientras comen ven la televisión”. Aún así, los jóvenes no tienen claro si elegir “ver la televisión” o “charlar” durante la comida o la cena y cuando se les pregunta directamente el 61% prefiere “charlar” a “ver la televisión”. También existe una gran tendencia hacia estar en la sala con la familia (74%) frente a estar solo en la habitación (26%). Y aunque estar con la familia en la sala suele conllevar también la actividad de ver la televisión, el 65,4% de los jóvenes que por tenerla en su habitación podrían verla solos, prefieren estar en la sala con su familia. Tampoco tienen clara la prioridad de estar con sus amigos o con su familia, así, el 47,4% afirma aburrirse bastante o mucho cuando no están con sus amigos, pero el 52,6% restante afirma lo contrario. Como se observa, las dos alternativas son igual de interesantes. Lo tienen más claro cuando se les pide que elijan entre “estar en casa” o “ir al colegio” y un 68,6% prefiere quedarse en casa. También tienen igual de claro que les resulta más divertido estar en la calle que en casa (64,1%).

- Cuando se trata de compartir el tiempo con sus padres, el 73,4% de los jóvenes prefiere salir con ellos que quedarse solos en casa. Aún así, el 59,1% de los jóvenes no está de acuerdo con salir con sus padres los fines de semana. Algo más de la mitad de los encuestados (52,8%) consideran gratificante que sus padres jueguen con ellos, pero un mayor porcentaje le da esa importancia a que sus padres estén disponibles para “hablar un rato en algún momento del día” (72,4%). Siguiendo la línea de las relaciones familiares, el 94% de los jóvenes salen poco a comer fuera de casa con sus padres y cuando se les pide su opinión sobre el tipo de restaurante al que acudir el 86,7% prefiere comer en casa que en una hamburguesería y solo el 41,7% afirma que le gusta comer en una pizzería.

- Por lo que respecta a los estereotipos de género, los jóvenes se muestran concienciados hacia su rechazo. Un 89,6% rechaza que “cocinar sea cosa de mujeres” y un 87% muestra su disconformidad

con la afirmación “ir al trabajo es cosa de hombres”. Por supuesto, son las chicas las que más en contra se muestran (superan el 95%) aunque los chicos también muestran una gran disconformidad (en torno al 78%). Otra muestra del cambio de comprensión de los roles masculino y femenino de los jóvenes se observa en el hecho de que el 73,2% de ellos rechaza la afirmación “lo más importante para una mujer es que tenga hijos”.

- En cuanto a las actitudes consumistas, los jóvenes parecen no mostrar una tendencia tan alta hacia ellas como se esperaba. El 80,3% no está de acuerdo con que “el dinero sea lo más importante del mundo” y el 84,1% considera que el dinero no es necesario para alcanzar la felicidad. En menor medida están en contra de la afirmación “los ricos lo consiguen todo” (61,3%) y el 81,2% muestran su disconformidad con “tener muchas cosas aunque no las use”. Aunque los jóvenes no consideren el dinero como lo más importante del mundo sí le conceden importancia. Así, al 86,6% de los jóvenes les gusta más tener dinero para ahorrar frente al 52,1% a los que les gusta tener dinero para gastar. En cuanto a la afirmación “que mis padres tengan un coche caro” que, además de ser uno de los iconos de estatus social por excelencia, puede considerarse como otro de los índices de consumismo, los jóvenes muestran respuestas acordes con lo anterior y el 75,1% se muestran poco o nada preocupados por ese hecho. En cuanto a los grupos de población, en las zonas rurales es donde encontramos ambos extremos siendo las chicas, frente a sus compañeros varones (que son los que más puntúan), las que menos importancia conceden al dinero.

- Los resultados ofrecen conclusiones más enriquecedoras cuando se les pregunta por otro de los iconos del consumismo por excelencia: la indumentaria. El 61,2% se manifiesta altamente preocupado por vestir a la moda. Es más, el 57,8% de los encuestados se manifiesta en contra de la afirmación “me da igual la ropa que llevo con tal de ir limpio”. A los jóvenes les preocupa sobremanera su indumentaria ya que es una de las herramientas fundamentales para conseguir el tan importante objetivo de integración en el grupo. Al 36,9% de los jóvenes, usar ropa de marcas conocidas les hace sentir mejor y al 32,8% les gusta usar ropa cara, además de conocida. Los jóvenes con mayor estatus socioeconómico son los que muestran menor preocupación por la indumentaria, probablemente porque para ellos sea una de las necesidades que ya tienen cubiertas.

- A lo largo del análisis se han encontrado diferencias por razón de sexo, hábitat o nivel socioeconómico. Los varones del rural son los que se muestran más hogareños y prefieren quedarse en casa antes que ir al colegio, estar en la calle o salir a comer con sus padres (al contrario que sus homólogas del sexo contrario, que son las que se muestran más en contra de esta actitud). En lo que se refiere a las actitudes de discriminación sexual (“ir al trabajo es cosa de hombres”, “cocinar es cosa de mujeres”), las chicas de clase media y zonas urbanas, son las que más se revelan contra ellas, frente a los chicos de clase baja y zonas rurales, que son los que más las aceptan. En cuanto a las posturas materialistas, las chicas de clase media de zonas rurales, frente a sus homólogos del sexo contrario, son las que más rechazan afirmaciones como “el dinero es lo más importante”, “los ricos lo consiguen todo”, “llevar ropa de marcas conocidas y caras”. La actitud frente al castigo que muestran los jóvenes nos revela que las chicas de zonas rurales son las que se sienten peor tratadas por sus padres, siendo las que más se decantan por afirmaciones del tipo “los padres castigan mucho a sus hijos”, “mis padres me castigan sin motivo muchas veces” o “mis padres son duros conmigo”. Por el contrario, son sus homólogos del sexo opuesto los que se decantan por la posición opuesta, y consideran que sus padres son demasiado “blandos” con ellos. Esta actitud puede deberse a que las primeras reciben mayor castigo, o se muestran más críticas con sus padres, que los segundos.

- Queda por concretar la situación de un grupo de jóvenes que, aún siendo muy reducido, no carece de importancia. Son aquellos que muestran una tendencia general en contra de la media mayoritaria.

Son jóvenes rebeldes y disconformes con todo lo que les rodea, especialmente con los adultos y aquellas personas que supongan cierta “autoridad”. Este grupo considera que los mayores van a lo suyo (8,7%), pasan de ellos (5,1%), no les entienden (6,7%) y nunca tienen razón (en torno al 14%). También afirman que los mayores les castigan demasiado (6,7%) y muchas veces sin motivo (7,9%). No consideran que sus padres sean igual de justos con todos los hermanos (13,3%) y no se sienten respetados en absoluto por ellos (4,4%), llegando incluso a afirmar que sienten miedo de hablar con sus padres (5,4%). Como consecuencia de esta perspectiva, muestran un comportamiento distante con sus hermanos y progenitores, manifestando que no les gusta jugar con sus padres (19,9%), que no sienten necesidad de hablar con ellos en algún momento del día (6,1%), que nos les preocupa que sus hermanos tengan un problema (19,3%) y que les da igual ver a sus padres tristes (23,5%). Son jóvenes que prefieren estar solos en su habitación que con su familia en la sala (9,7%) y que prefieren quedarse en casa a salir con sus padres (12,6%). También se muestran poco colaboradores, por ejemplo en las tareas del hogar, y se manifiestan en contra de hacer lo que dicen sus padres (3,2%). Esta situación puede ser debida a una actitud inadecuada por parte de unos padres, que transmiten a sus hijos unas experiencias familiares muy negativas, o reflejo de unas actitudes propias de los adolescentes, que ciertos jóvenes muy insatisfechos y críticos con su propia realidad llevan a su lado más extremo. Nos inclinamos por esta segunda opción, pues los jóvenes que consideran que sus padres “no les tratan bien” son únicamente el 2,3% del total. Es posible que los jóvenes simplemente pidan algo más, que sientan la necesidad de pasar más tiempo con sus padres y que éstos no les presten toda la atención que sus hijos les demandan. Las cifras son relevantes, revelando la existencia de determinados problemas subyacentes que, en la mayoría de los casos, además de ir acompañados de determinados problemas de conducta repercuten en los resultados académicos pues los jóvenes con peores calificaciones son los que se muestran más críticos en estos aspectos.

•Salvada esta tipología, los resultados son positivos, mostrando un panorama dominado por unas buenas relaciones paterno-filiales, en las que el buen entendimiento y respeto mutuo son la tónica general. Los jóvenes perciben y aprenden eficazmente los grandes valores que la familia les transmite a través de un ambiente de cariño, comprensión, protección y disciplina asertiva.

1.3.2. LOS JÓVENES Y EL COLEGIO.

El centro escolar aporta la segunda gran experiencia consciente en relación con el mundo de los valores y se caracteriza por su continuidad (se prolonga desde los 3 hasta los 16 años, como mínimo), su sistematización (supone un conjunto coherente de saberes e influencias) y su interacción o interactividad con el resto de componentes que conforman la comunidad educativa (familia, iguales, instituciones).

Rendimiento escolar según el tutor/a y autoevaluación del alumno/a.

En este estudio se les pidió a los tutores de cada grupo una valoración académica global de todos los componentes del mismo. Se les pidió que valorasen a sus alumnos de acuerdo con la siguiente escala:

- NM: Necesita mejorar, no alcanza los objetivos mínimos para su edad.
- PA: Progresa adecuadamente, cumple los objetivos mínimos.
- D+: Destaca positivamente, es un alumno “brillante”.

En los datos se observa que el alumnado se reparte en un 45% que recibe la calificación de “PA”, un grupo amplio (34%) de sujetos cuyos tutores califican como “NM” y un 20% de alumnos

considerados como “D+”. Como se puede comprobar, existe un porcentaje preocupante de alumnos que fracasan, frente a aquellos que destacan.

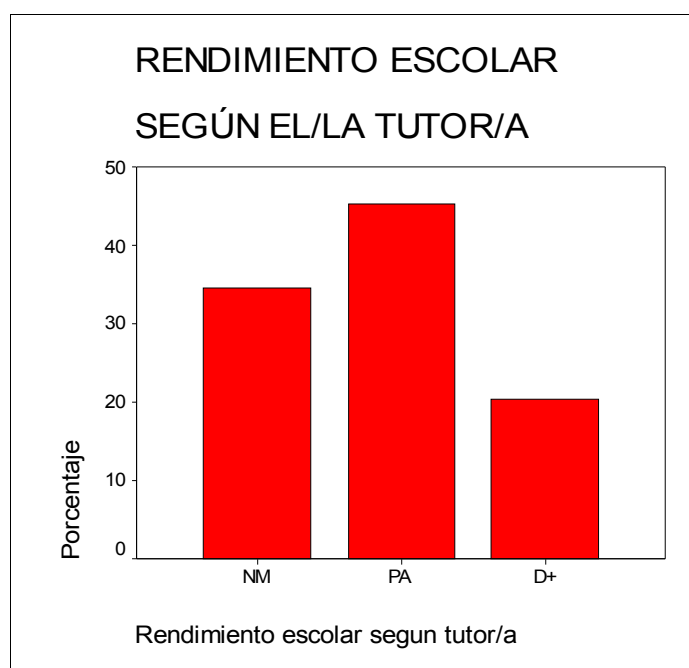
Por sexos, los varones son mayoría entre los alumnos con fracaso escolar (“NM”), y las mujeres abundan más dentro de la población de sujetos que destacan positivamente. En cuanto al hábitat de procedencia, no encontramos una gran diferencia entre los jóvenes de entornos rurales y los de entornos urbanos.

Se encuentran ciertas diferencias cuando comparamos a los jóvenes en función del curso escolar en que se encuentran. Los jóvenes de 2º de ESO, tienen peores resultados académicos que sus compañeros del curso inferior (posiblemente por la mayor dificultad académica a la que están sometidos).

Rendimiento escolar según tutor/a	Hábitat centro		Curso escolar		Sexo niño/a	
	rural	urbano	1º de ESO	2º de ESO	varón	mujer
Necesita Mejorar	33,3%	36,0%	30,4%	38,8%	42,1%	26,1%
Progresas Adecuadamente	47,9%	41,6%	47,3%	43,1%	41,6%	49,3%
Destaca positivamente	18,8%	22,4%	22,3%	18,2%	16,4%	24,6%

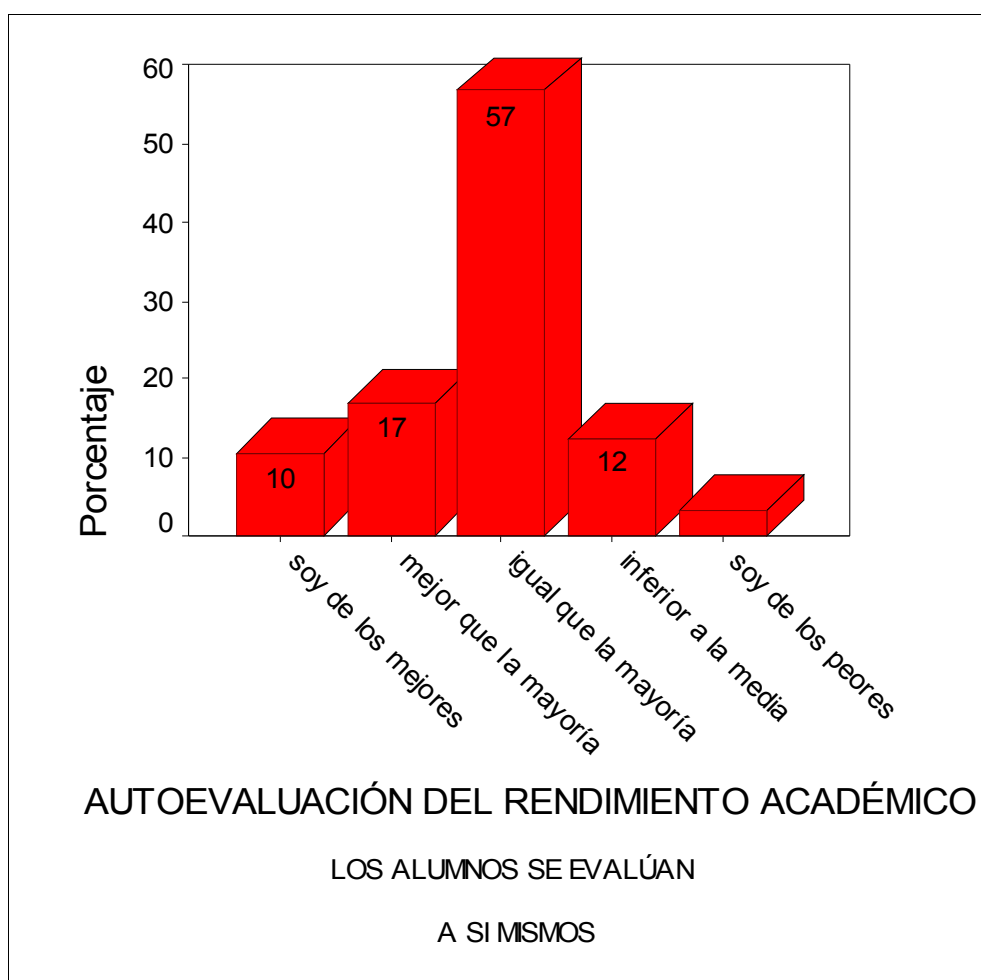
También se les pidió a los jóvenes encuestados que se autoevaluasen en función de cómo consideraban que era su rendimiento académico respecto a sus compañeros. Un 16,6% de los jóvenes se consideran “por debajo de la mayoría” o “pobre, uno de los peores”. El 54,7% se considera dentro de la media o “igual que la mayoría” y el 28,7% se consideran “mejores que la mayoría” o “excelentes”.

Comparando las auto evaluaciones de los jóvenes con las opiniones que sus tutores tienen sobre ellos, nos encontramos, en general, poca modestia. Los alumnos calificados por sus profesores como “PA” tienden a considerarse “igual que la mayoría” (69,2%), aunque existe un 22,5% de ellos que tiende a sobrevalorarse. Esta tendencia a la sobrevaloración también la encontramos entre los alumnos calificados como “NM” por sus profesores, ya que el 51,2% de ellos afirma considerarse “igual que la mayoría” e, incluso un 14,7% se considera “mejor que la mayoría”.



¿Cómo considerarías tu rendimiento escolar en relación con el de tus compañeros/as?	Sexo niño/a		Curso escolar		Hábitat centro	
	varón	mujer	primero ESO	segundo ESO	rural	urbano
	%	%	%	%	%	%
excelente, soy uno de los mejores	12,1%	8,7%	13,2%	7,6%	11,6%	9,0%
mejor que la mayoría	17,4%	16,5%	15,6%	18,4%	15,7%	18,6%
igual que la mayoría	51,1%	63,0%	57,7%	55,8%	58,3%	54,7%
por debajo de la mayoría	15,6%	9,00%	12,2%	12,7%	10,2%	15,5%
pobre, soy uno de los peores	3,80%	2,8%	1,3%	5,4%	4,2%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,00%

El efecto contrario lo encontramos en los alumnos con los mejores expedientes académicos. Estos tienden a ser “modestos” y únicamente el 21,6% de ellos se autoconsidera como “uno de los mejores”, existiendo un 1,2% de ellos que se autocalifica “por debajo de la media”.



Relación entre la autopercepción de los alumnos y la calificación por parte de sus tutores.	Rendimiento escolar según tutor/a			Total
	NM	PA	D+	%
	%	%	%	
Excelente, soy uno de los mejores	8,5%	8,0%	21,6%	10,5%
Mejor que la mayoría	6,2%	14,5%	38,6%	17,0%
Igual que la mayoría	51,2%	69,2%	38,6%	56,8%
Por debajo de la mayoría	25,8%	7,3%	1,2%	12,5%
Pobre, soy uno de los peores	8,3%	1,0%	0,0%	3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Valoración de las calificaciones por parte de los padres.

Se ha intentado comprobar cómo valoran los padres el estudio de sus hijos y sus resultados en las calificaciones escolares.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Sacar buenas notas es muy importante para mis padres	1,6%	5,2%	30,3%	62,8%	3,54	,670
Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas	21,1%	28,7%	26,4%	23,8%	2,53	1,071

A los jóvenes se les plantearon dos afirmaciones que mostrasen las reacciones de sus padres. La primera, “sacar buenas notas es muy importante para mis padres”, es la que presenta una media más alta (3,54 sobre 4). Un 62,8% de los jóvenes asegura estar totalmente de acuerdo con la misma y un 30,3% dice estarlo “bastante”. Por el contrario, únicamente el 1,6% de los jóvenes afirma no sentir que sus padres valoren su rendimiento académico.

Cuando tenemos en cuenta la cuantificación de ese esfuerzo por parte del profesorado, los resultados son similares independientemente de las calificaciones de los sujetos.

¿Cuánta importancia tienen para ti las siguientes afirmaciones o en qué medida estás de acuerdo con ellas?			nada	poco	bastante	mucho
Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	21,1%	25,4%	25,8%	27,7%
		PA	19,8%	29,6%	27,5%	23,1%
		D+	23,8%	32,5%	25,2%	18,5%
Sacar buenas notas es muy importante para mis padres	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	1,9%	6,2%	26,8%	65,0%
		PA	1,5%	3,8%	33,6%	61,1%
		D+	1,30%	6,6%	28,9%	63,2%
	Curso escolar	primero ESO	1,3%	3,7%	29,1%	65,9%
		segundo ESO	1,9%	6,8%	31,6%	59,7%

La afirmación “mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas” ofrece datos más relevantes. Así, las respuestas están repartidas casi equitativamente entre las cuatro opciones de respuestas por lo que podemos inferir que, aunque la reacción de los padres supone un importante refuerzo de la motivación de los hijos, esas reacciones no suelen materializarse en forma de regalo, sino que tienden a ser de tipo más abstracto, o de tipo verbal como felicitaciones o halagos. Es más, en la medida en que los jóvenes mejoran sus resultados académicos reciben menos regalos de sus padres. Muy relacionado con estas respuestas, podría estar el hecho de que el 61,9% de los jóvenes consideran “muy” importante “sacar buenas notas por que es mi obligación”, lo que supone que los padres de los jóvenes más aplicados utilizan otro tipo de refuerzo tratando de primar más la autoresponsabilidad.

Tiempo dedicado a estudiar o hacer los deberes.

Con la finalidad de conocer los hábitos de estudio a estas edades, se les ha propuesto a los jóvenes una pregunta muy concreta en la que deben cuantificar el tiempo que dedican al estudio.

El 58,2% de los jóvenes afirman dedicar “entre 1 y 2 horas” a los estudios o a hacer los deberes los días de clase. Un 22,5% le dedica “menos de una hora”, un 16,5% afirma dedicarle “entre 3 y 4 horas” e incluso nos encontramos con un 2,8% que invierte “más de 5 horas” en sus tareas de estudio.

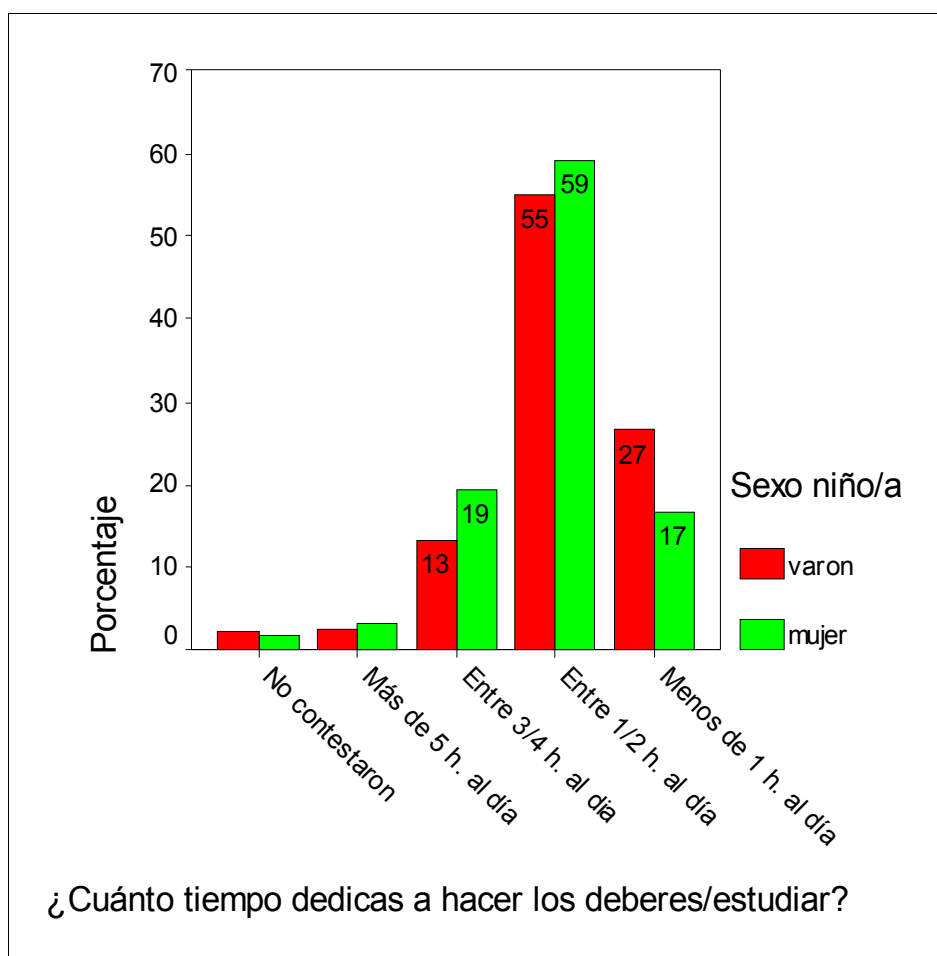
¿Cuanto tiempo dedicas a estudiar o hacer deberes los días de clase?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Titularidad centro	
	varón	mujer	rural	urbano	Público	Privado
	%	%	%	%	%	%
Más de 5 horas al día	2,6%	3,1%	3,3%	2,2%	3,1%	2,2%
Entre 3 y 4 horas al día	13,7%	19,7%	15,2%	18,2%	13,0%	24,2%
Entre 1 y 2 horas al día	56,4%	60,1%	53,8%	63,9%	55,9%	63,2%
Menos de 1 hora al día	27,3%	17,1%	27,6%	15,7%	28,0%	10,4

Por sexos, las chicas superan a los chicos en horas de dedicación al estudio. Los chicos superan

en casi el 10% a las chicas, cuando se compara el aspecto contrario: el 27,3% de chicos, frente al 17,1% de chicas, afirma dedicar “menos de una hora” a sus tareas de estudio cotidiano.

Cuando se comparan los resultados en función del hábitat del centro, se encuentran ciertas diferencias que nos indican que los jóvenes de entornos urbanos dedican más tiempo a sus tareas de estudio que los de entornos rurales. En concreto, el 63,9% de los jóvenes de zonas urbanas, frente al 53,8% de zonas rurales, manifiestan dedicar entre 1 y 2 horas al día a esos menesteres.

Por lo que respecta al hecho de dedicar un tiempo mínimo a sus deberes (“menos de 1 hora al día”), los jóvenes del rural sobrepasan a sus compañeros de zonas urbanas en un 11,9%. Estas diferencias se mantienen, aunque en menor grado, cuando se comparan a los jóvenes que más tiempo dedican a estudiar en casa: un 3% y un 1,1% más de jóvenes de zonas urbanas que de rurales, afirman dedicar “entre 3 y 4 horas” o “más de 5 horas al día”, respectivamente, a sus tareas cotidianas de estudio.



Esta tendencia a dedicar más tiempo a estudiar y hacer los deberes también la encontramos más agudizada en los jóvenes que acuden a centros de titularidad privada. En concreto, un 9,2% más de alumnos de centros privados, frente a los de centros públicos, afirman dedicar entre 3 y 4 horas al día a sus deberes. Por el contrario, solo un 10,4% de alumnos de centros privados, frente al 28% de alumnos de centros públicos, afirman dedicar “menos de una hora al día” a estudiar o hacer los deberes.

Valoración del mundo escolar.

Se han seleccionado los ítems relacionados con el ámbito escolar y se han ordenado de modo descendente en función de la media de puntuaciones obtenidas. En este apartado se recogen las puntuaciones más elevadas.

Haciendo un análisis a simple vista, observamos que las cuestiones que encabezan la lista con las medias más elevadas son aquellas relativas al interés por las buenas calificaciones (“sacar buenas notas”, “sacar buenas notas es importante para mis padres”, sacar buenas notas por que es mi obligación”), la amistad (“en el colegio se pueden hacer buenos amigos”), el estudio (“estudiar para saber muchas cosas”, “estudiar para aprobar”), la responsabilidad (“trabajar en clase”, “cuando no se entiende algo hay que preguntarlo siempre”), el buen comportamiento (“ser correcto, portarse bien en clase”), el esfuerzo (“quien triunfa y tiene éxito es por que ha trabajado duro”) e incluso la comunicación con sus profesores (“que mi profesor sea simpático”).

Estas son las características del estudiante ejemplar y en todas ellas los jóvenes han respondido con puntuaciones muy altas (con una media entre 3,09 y 3,76 sobre 4), lo que nos indica que en su mayoría, los jóvenes ofrecen una buena disposición hacia el estudio.

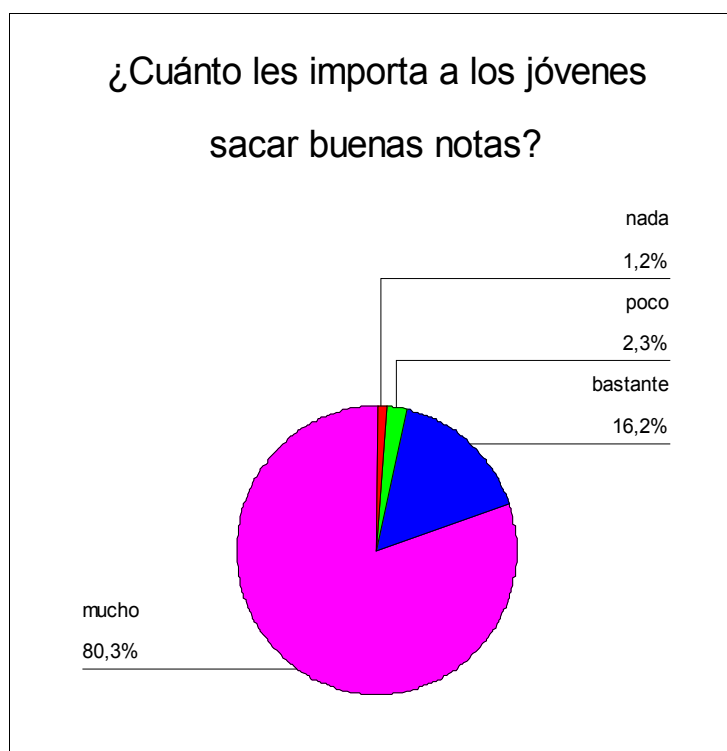
Sin embargo, las respuestas muestran una puntuación inferior cuando se les plantea el hecho de que el profesor se enfade por su mal comportamiento en clase. Al 48,8% de los jóvenes les importa “poco” o “nada” que sus profesores se enfaden con ellos, posiblemente por que en la mayoría de los casos ese “enfado” del profesor afecte a toda la clase y no a ellos de manera individual. Es posible que estos resultados tengan algo que ver con el hecho de que el 24,7% de los jóvenes considera que “los mayores no entienden nada”, por lo que resten importancia a las opiniones de estos.

¿En qué grado te gusta o estás de acuerdo con las siguientes cosas?	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %	Media	Desv. típ.
Sacar buenas notas	1,20%	2,3%	16,2%	80,3%	3,76	,549
En el colegio se pueden hacer buenos amigos	1,1%	2,1%	32,4%	64,4%	3,60	,589
Sacar buenas notas es muy importante para mis padres	1,6%	5,2%	30,3%	62,8%	3,54	,670
Cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre	2,7%	9,1%	26,4%	61,9%	3,48	,771
Sacar buenas notas porque es mi obligación	3,2%	9,10%	25,8%	61,9%	3,46	,790
Quien triunfa y tiene éxito es porque ha trabajado duro	3,9%	8,5%	33,3%	54,3%	3,38	,799
Que mi profesor sea simpático	4,80%	8,2%	31,4%	55,6%	3,38	,830
Ser correcto, portarse bien en clase	3,7%	10,5%	39,2%	46,6%	3,29	,799
Estudiar para ser importante en la vida	4,6%	13,1%	35,9%	46,4%	3,24	,851
Trabajar en clase	3,5%	13,9%	38,7%	43,8%	3,23	,816
Estudiar para aprobar	5,1%	16,6%	31,7%	46,5%	3,20	,895
Estudiar para saber muchas cosas	4,6%	18,1%	36,8%	40,5%	3,13	,869
Suspender alguna asignatura	17,8%	8,8%	19,80%	53,7%	3,09	1,153

¿En qué grado te gusta o estás de acuerdo con las siguientes cosas?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Estudiar para saber	7,4%	15,9%	36,7%	40,0%	3,09	,922
Que el profe se enfade por el mal comportamiento en clase	28,7%	20,1%	26,5%	24,7%	2,47	1,149

Aparte de “el estudiar”, lo que más valoran los jóvenes del colegio es el hecho de que en él “se pueden hacer buenos amigos”. El 98,8% de los jóvenes suscribe tal afirmación. Este porcentaje podemos considerarlo el resultado de una actitud consolidada por varios cursos de experiencia social y de que en la actualidad cada vez hay menos lugares en los que se propicie o permita la creación de relaciones sociales que den lugar al desarrollo de amistades de calidad entre jóvenes.

Para profundizar en este tema se han agrupado una serie de preguntas afines al mismo. Las respuestas no hacen otra cosa que confirmar la evidencia. Al 76,3% de los jóvenes les agrada hacer trabajos en grupo en el colegio. Además, el 84,7% manifiesta interés por “hacer cosas que ayuden a los demás”. Este porcentaje es todavía superior (90,5%) cuando se trata de “ayudar a las personas que lo merezcan”. Con cifras más discretas, pero también importantes (63,2%), aparece un grupo de jóvenes “dispuestos a trabajar por los demás”.



Las opiniones se dividen más cuando se trata de “prestar los apuntes o esquemas”. El 46,9% muestra tendencias en contra de la misma, frente al 53,1% que se muestra a favor. Trabajar por los demás y ayudar a los que lo merezcan está bien, pero “hacerles su trabajo” ya es otra cosa.

Cuando se trata de conseguir los objetivos propuestos aún a costa de “hacer trampas” las respuestas parecen claras. El 83,3% de los jóvenes rechaza la afirmación “conseguir lo que me propongo aunque sea haciendo trampas”. Pese a todo, nos encontramos con un 5,8% de sujetos que no pondría ningún reparo en hacerlas.

¿En qué grado estás de acuerdo o cuánto te gustan las siguientes cosas?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Hay que ayudar a las personas que lo merezcan	3,6%	5,9%	41,2%	49,3%	3,36	,753
Hacer cosas que ayuden a los demás	3,4%	11,9%	46,5%	38,2%	3,19	,774
Hacer trabajos en grupo en el colegio	5,7%	18,1%	37,0%	39,3%	3,10	,891
Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás	11,8%	25,0%	41,4%	21,8%	2,73	,932
Prestar mis deberes, apuntes o esquemas (te gusta)	12,7%	34,2%	36,5%	16,6%	2,57	,912
Ser mejor en los deportes que en los estudios	29,3%	41,7%	17,9%	11,0%	2,16	1,812
Los mayores no entienden nada	34,8%	40,5%	18,0%	6,7%	1,97	,892
Conseguir lo que me propongo, aunque sea haciendo trampas	49,1%	34,2%	10,8%	5,8%	1,73	,873
La fuerza es lo más importante	56,6%	29,0%	9,2%	5,2%	1,63	,855
Quien pega primero pega mejor	73,2%	16,4%	5,3%	5,1%	1,42	,810

Los jóvenes también manifiestan tener claro que “quien triunfa y tiene éxito es por que ha trabajado duro”. Así lo considera el 87,6% de ellos, mostrando su valoración del esfuerzo y la constancia frente a las “trampas” del ítem anterior.

A pesar de tener claro el valor del estudio, los deportes también son importantes para los jóvenes y lo llegan a ser tanto que en ocasiones ambas preferencias compiten entre sí. De hecho, aunque el 71% de los jóvenes le da más importancia a los estudios, un 29% de los encuestados prefieren ser mejores en los deportes.

Los ítems con las medias más bajas son los que hacen referencia a los disvalores y muestran unos jóvenes que rechazan claramente afirmaciones como “la fuerza es lo más importante” (85,6%) o “quien pega primero, pega mejor” (89,6%).

¿En qué grado te gustan o estás de acuerdo con las siguientes cosas?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Es mejor estudiar primero y luego ver la televisión	11,3%	12,7%	24,8%	51,1%	3,16	1,034
Mis compañeros respetan mis opiniones	4,8%	16,3%	51,8%	27,1%	3,01	,792
Me gusta empezar un nuevo curso	9,9%	21,0%	31,6%	37,5%	2,97	,990
En clase se puede trabajar bien	9,0%	20,6%	43,0%	27,4%	2,89	,911
En la escuela hay demasiadas normas	9,4%	28,5%	34,9%	27,2%	2,80	,945

¿En qué grado te gustan o estás de acuerdo con las siguientes cosas?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Estoy mejor en casa que en el colegio	15,5%	30,5%	26,6%	27,4%	2,66	1,041
Me gusta el colegio	22,5%	30,4%	34,9%	12,2%	2,37	,963
Prefiero ir al colegio que estar en casa	36,7%	31,9%	18,2%	13,2%	2,08	1,035
Me aburro mucho cuando no estoy en el cole	49,7%	30,2%	12,1%	8,0%	1,78	,946

Cuando desviamos nuestras alusiones desde la óptica de las buenas notas y el éxito académico hacia lo más general, los jóvenes siguen mostrando interés por el colegio, pero en menor grado. Así, solo el 47,1% de ellos afirma que “le gusta el colegio” (una media de 2,37 sobre 4). Y en este grupo, hay un 19,5% más de chicas que de chicos.

La proporción aumenta, con una media de 2,97 sobre 4, cuando se les pregunta sus opiniones sobre “empezar un nuevo curso”. A pesar de que para algunos jóvenes supone un periodo de adaptación no del todo agradable, el 69,1% manifiestan que les produce satisfacción, seguramente por las novedades que trae implícitas tal evento (ver de nuevo a los amigos que no hayan visto en vacaciones, conocer otros nuevos, tener profesores distintos, estrenar libros y/o indumentaria, etc.). No se observan diferencias entre los subgrupos (sexo, hábitat, edad,...).

El 79,9% de los jóvenes manifiesta que no se aburre cuando no va al colegio, esto supone la existencia de otros lugares igual o más atractivos y entretenidos para ellos. Uno de esos lugares es su casa. Al preguntarles directamente sobre si prefieren estar en colegio o en casa, poco más del 31% (31,4%) responden afirmativamente, mientras que la mayoría (68,6%) prefiere estar en casa.

Estos resultados no indican que los jóvenes lo pasen mejor en un sitio que en otro, de hecho, cuando les planteamos afirmación “estoy mejor en casa que en el colegio” los resultados tienden a equilibrarse y mientras el 46% niega tal afirmación, el 54% restante la corrobora. Por sexos, a las chicas les gusta más el colegio que a los chicos, así, cuando se les da la posibilidad de elegir libremente, las primeras prefieren ir al colegio, mientras que los segundos prefieren quedarse en casa. Por cursos, los jóvenes de 1º curso de ESO son los que afirman con mayor rotundidad que les gusta el colegio, observándose una diferencia del 7,6% respecto a sus compañeros de 2º curso.

Pero pese a lo dicho hasta ahora, es destacable la existencia de un 20,1% de jóvenes que manifiestan “aburrirse mucho cuando no están en el colegio” lo que demuestra que la familia no ofrece suficientes elementos motivadores a los jóvenes. Posiblemente no pueda dedicarles el tiempo que éstos precisan.

En general, se puede afirmar que no existe un nivel de preferencia radical hacia uno u otro ámbito, lo que confirma el hecho de que familia y colegio tienen para los jóvenes una relevancia compartida.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Me gusta el colegio	Sexo niño/a	varón	28,3%	33,9%	27,3%	10,5%
		mujer	16,1%	26,6%	43,2%	14,1%
	Curso escolar	primero ESO	19,2%	30,0%	35,5%	15,3%
		segundo ESO	26,0%	30,9%	34,2%	9,0%
Prefiero ir al colegio que estar en casa	Sexo niño/a	varón	46,2%	28,0%	14,1%	11,6%
		mujer	26,1%	36,2%	22,8%	14,9%
	Curso escolar	primero ESO	31,9%	34,7%	16,7%	16,7%
		segundo ESO	41,7%	29,0%	19,8%	9,5%
Me aburro mucho cuando no estoy con mis amigos	Sexo niño/a	varón	26,1%	27,3%	27,1%	19,5%
		mujer	25,0%	26,7%	25,0%	23,3%
	Curso escolar	primero ESO	23,2%	26,4%	28,5%	21,9%
		segundo ESO	28,0%	27,7%	23,6%	20,7%

Por lo que respecta a la consideración de las normas dentro del ámbito escolar, el 62,1% de los jóvenes considera que en la escuela hay demasiadas normas mientras que el 37,9% restante considera lo contrario. Teniendo en cuenta el carácter de rebeldía que domina a todos los jóvenes, estos resultados podrían ser un indicio de que las normas del ámbito escolar son perfectamente aceptables y asumibles.

En general (78,9%), los jóvenes se sienten respetados por sus compañeros, sin embargo existe un porcentaje preocupante (21,1%) que afirma lo contrario. Aunque en un foro abierto de debate como el centro escolar sean lógicos los desacuerdos, sería mucho más positivo que éstos desembocasen en simples exposiciones constructivas de pareceres y no, como parece, en la imposición de unas opiniones sobre otras.

Lo mismo sucede con la consideración de las clases como buenos lugares de trabajo. El 70,4% del alumnado considera que en ellas se puede trabajar bien, frente al 29,6% restante que opina lo contrario, quizás por las indeseables interferencias e interrupciones constantes de sus compañeros con menos ganas de trabajar que muchos buenos alumnos tienen que sufrir cotidianamente.

Hasta aquí se ha visto que la valoración que los jóvenes hacen respecto a su medio escolar es positiva, considerándolo un escenario complementario del familiar en el que las necesidades de trabajo, relación social y amistad se ven colmadas satisfactoriamente.

Valoración del estudio.

Las calificaciones escolares son tanto un indicativo del índice de fracaso o éxito de los alumnos como de la calidad del sistema educativo del que dependen. Como ya se ha comentado, “sacar buenas notas” es de las cosas más importantes tanto para los jóvenes encuestados como para sus padres pero no lo es menos para el profesorado. Todos les damos un alto valor.

Aunque “Estudiar” ocupa la novena posición en la jerarquía de 10 actividades preferidas ordenadas por los jóvenes, “sacar buenas notas” es un ítem relacionado con “el estudio” con el que se vincula positivamente un gran número de jóvenes. En concreto, el 96,5% (con una media de

3,76 sobre 4). Este elevado puntaje puede deberse a que en su valoración inciden tanto factores extrínsecos (valoración positiva de los compañeros, padres y profesores) como intrínsecos (autoconcepto, autocontrol).

Estos resultados se mantienen cuando se les pregunta sobre la importancia que los jóvenes dan al hecho de “suspender alguna asignatura” y, aunque el porcentaje de sujetos que le dan “bastante” o “mucho” importancia se reduce al 73,5%, el puntaje obtenido sigue siendo elevado (3,09 sobre 4). Estas diferencias en porcentajes pueden obedecer a que los jóvenes no le dan la misma importancia al hecho de suspender alguna asignatura (una o dos) que al de sacar malas notas en general. Además, la afirmación “sacar buenas notas” tiene más valor e intensidad en sí por ser algo propio del alumno ejemplar.

¿Cuánta importancia tienen para ti las siguientes cuestiones o en qué medida estás de acuerdo con ellas?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Suspender alguna asignatura.	Sexo niño/a	varón	21,2%	10,6%	21,7%	46,6%
		mujer	14,0%	6,7%	17,7%	61,5%
	Hábitat centro	rural	19,3%	9,3%	20,4%	51,0%
		urbano	15,8%	8,1%	18,9%	57,1%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	19,3%	14,3%	30,5%	35,9%
		PA	18,8%	7,9%	15,5%	57,8%
		D+	13,1%	1,3%	11,1%	74,5%
Cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre.	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	5,1%	12,5%	23,7%	58,8%
		PA	1,8%	7,9%	27,9%	62,5%
		D+	,7%	5,9%	27,5%	66,0%
Quien triunfa y tiene éxito es por que ha trabajado duro.	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	5,8%	7,8%	30,4%	56,0%
		PA	3,2%	11,4%	34,0%	51,3%
		D+	2,0%	3,3%	36,6%	58,20%

Teniendo en cuenta otras variables, nos encontramos con que hay un 14,9% más de chicas que de chicos a los que preocupa mucho suspender, y dentro de este grupo de preocupados los procedentes de zonas urbanas son un 7,1% más. Cuando estudiamos los resultados en función del rendimiento escolar de los jóvenes se observa que la preocupación por suspender, lógicamente, tiene una relación directa con el rendimiento académico. Los alumnos con mejores notas son los más preocupados por suspender, y viceversa.

Una actividad muy relacionada con los resultados académicos es el trabajo en clase. Como ya se ha comentado anteriormente el 70,4% de los jóvenes consideran que “en clase se puede trabajar bien”. Prueba de ello es el hecho de que al 82,6% de ellos les gusta “trabajar en clase”. Con una media de 3,23 sobre 4, esta es una actividad con un alto grado de valoración por parte de los alumnos, siendo únicamente minusvalorada por el 3,5% del alumnado. Muy relacionada con el trabajo dentro del aula se encuentra el hecho de que “cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre”. De hecho, esta premisa también está directamente relacionada con el rendimiento académico de los alumnos, pues las buenas calificaciones dependerán de la capacidad para entender los contenidos que se estudian o, en caso contrario, para preguntar acerca de aquellos que no se entienden. La proporción de jóvenes que están de acuerdo con ella es del 88,2%.

Los jóvenes son conscientes de que una de sus obligaciones es la de sacar buenas calificaciones. Cuando se les plantea que la importancia de “sacar buenas notas por que es su obligación”, el 87,7% le otorga “bastante” o “mucho” importancia.

El aprobado es objeto de valoración por parte del colegio (a través de los boletines informativos a las familias), de la familia y del propio estudiante. Para los jóvenes supone un reconocimiento a su esfuerzo y una recompensa externa de mucho valor. “Estudiar para aprobar” es importante para el 78,2% de los jóvenes, aunque el 21,8% restante no le concede importancia. Puede ser por que no les guste o por que consideren que no se debe estudiar únicamente para aprobar, de hecho, el 77,2% de los jóvenes manifiestan bastante interés por “estudiar para saber muchas cosas” y el 82,3% afirman la importancia de “estudiar para ser importante en la vida”. Ambas son razones de carácter menos concreto que el mero aprobado. Comparando los resultados en función de otras variables, únicamente nos encontramos resultados diferentes en función de la edad. A los jóvenes de 1º de la ESO les interesa más “estudiar para ser importante en la vida” (9,1%) y “estudiar para saber muchas cosas” (19,3%) que a sus compañeros de 2º curso. Y, como es lógico, la importancia que los jóvenes conceden a ambas premisas está directamente relacionada con su rendimiento académico.

Rendimiento escolar según tutor/a		NM	PA	D+
		%	%	%
Sacar buenas notas	nada	3,5%	0,0%	0,0%
	poco	3,9%	2,1%	0,0%
	bastante	19,4%	15,3%	13,1%
	mucho	73,3%	82,6%	86,9%
Suspender alguna asignatura	nada	19,3%	18,8%	13,1%
	poco	14,3%	7,9%	1,3%
	bastante	30,5%	15,5%	11,1%
	mucho	35,9%	57,8%	74,5%
Estudiar para aprobar	nada	9,2%	3,6%	2,0%
	poco	22,0%	17,5%	6,0%
	bastante	35,2%	29,9%	29,8%
	mucho	33,6%	49,1%	62,3%
Estudiar para ser importante en la vida	nada	9,3%	2,4%	2,0%
	poco	18,3%	11,9%	7,3%
	bastante	33,7%	36,0%	39,1%
	mucho	38,6%	49,7%	51,7%
Estudiar para saber muchas cosas	nada	9,0%	3,3%	,7%
	poco	23,3%	19,9%	5,9%
	bastante	38,4%	36,2%	35,5%
	mucho	29,4%	40,7%	57,9%

Se observa que el porcentaje de alumnos que suspenden, es decir que son calificados por sus tutores como NM, asciende al 34,5%. Curiosamente, esta proporción casi coincide (33,6%) con la de jóvenes que afirman que no les preocupa suspender, aunque no con la de jóvenes a los que no les importa sacar buenas notas (únicamente el 7,4%).

Ante la afirmación “estudiar para ser importante en la vida”, las respuestas de los jóvenes ofrecen una puntuación media de 3,24 sobre 4, lo que nos demuestra que la mayoría de ellos (82,3% en concreto) piensa en el futuro y en el planteamiento de objetivos a largo plazo. Aún así, el porcentaje de sujetos con malas calificaciones que afirman no preocuparles esta cuestión aumenta un 20,2% si

se compara con su preocupación por el hecho de suspender (del 7,4% pasan al 27,6%).

Por lo que respecta a la posible influencia de la suerte en el éxito, la fama o el triunfo personal, la mayoría de los jóvenes considera que ésta no influye en absoluto sobre sus vidas. De hecho, el 87,6% de ellos afirma que “quien triunfa y tiene éxito es por que ha trabajado duro”. El número de alumnos que suscribe esta afirmación aumenta en relación directa con el éxito académico, aunque las diferencias no lleguen a ser lo suficientemente significativas como para hacer grupos diferentes en función de las calificaciones.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			Nada	Poco	Bastante	Mucho
			%	%	%	%
Ser mejor en los deportes que en los estudios	Sexo niño/a	varón	20,2%	38,8%	23,8%	17,3%
		mujer	39,5%	45,0%	11,5%	4,0%
	Hábitat centro	rural	30,3%	40,1%	17,8%	11,8%
		urbano	28,1%	43,8%	18,1%	10,0%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	27,5%	31,6%	23,1%	17,8%
		PA	31,5%	43,5%	16,4%	8,6%
		D+	27,5%	54,2%	13,1%	5,2%
	Curso escolar	primero ESO	32,1%	39,8%	16,8%	11,2%
		segundo ESO	26,5%	43,6%	19,1%	10,8%
Es mejor estudiar primero y luego ver la televisión	Sexo niño/a	varón	14,5%	12,7%	23,6%	49,2%
		mujer	7,9%	12,7%	26,2%	53,2%
	Hábitat centro	rural	12,4%	15,2%	24,1%	48,2%
		urbano	9,9%	9,3%	25,8%	55,0%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	18,2%	12,8%	25,2%	43,8%
		PA	10,0%	15,0%	23,9%	51,0%
		D+	2,6%	7,2%	26,3%	63,8%
	Curso escolar	primero ESO	8,9%	12,8%	23,0%	55,2%
		segundo ESO	13,9%	12,5%	26,7%	46,9%

El valor que los jóvenes otorgan al estudio es muy alto, pero también tiene mucha importancia para ellos el deporte. Prueba de ello es la división de pareceres que surge ante la afirmación “ser mejor en los deportes que en los estudios”. Los jóvenes le otorgan una puntuación media de 2,11 sobre 4, existiendo un 28,9% de sujetos que están claramente a favor de ella y oponiéndose radicalmente a tal planteamiento un 29,3%. Podemos afirmar que los jóvenes colocan al deporte en un puesto alto dentro de su escala de valores, pero por debajo del estudio en la mayoría de los casos.

Analizando las respuestas en los diferentes grupos de población, nos encontramos con que los jóvenes con menor rendimiento académico valoran más el deporte que sus compañeros con mejores notas y un 21,6% más de chicos que de chicas prefieren ser mejores en el deporte que en los estudios.

La última estrategia mediante la que se ha pretendido estudiar el valor que los jóvenes otorgan al estudio ha sido el planteamiento de la proposición disyuntiva “prefiero estudiar primero y luego ver la televisión”. El 76% de los jóvenes se muestran “muy” o “bastante” a favor de la misma, obteniendo una puntuación media de 3,16 sobre 4. A pesar del innegable poder de la televisión y, consecuentemente, del interés que los jóvenes manifiestan por integrarla como parte imprescindible

de sus actividades diarias, éstos consideran prioritario realizar sus tareas de estudio, existiendo únicamente un 11,3% de sujetos que se manifiestan a favor de la opción contraria. Esto no quiere decir que los jóvenes prefieran estudiar antes que ver la televisión, ya se ha visto que es al contrario, pero lo que se plantea aquí es la prioridad del estudio como tarea que se debe realizar, sin que por ello dejen de disfrutar de la televisión con posterioridad. Por sexos, las chicas superan en un 7,4% a los chicos en defender este postulado y estudiando los resultados en función del hábitat de procedencia, encontramos que los jóvenes de zonas urbanas aventajan en un 6,5% a sus compañeros de zonas rurales cuando se trata de estudiar antes de ver la televisión. También nos encontramos una relación directa entre los resultados académicos de los encuestados y su preferencia por esta actividad. Teniendo en cuenta la edad, parece que los jóvenes de segundo curso de ESO se muestran menos partidarios de tal opción que sus compañeros del primer curso, encontrándonos un 5% más de sujetos de 2º de ESO que de 1º, que dicen estar “nada” de acuerdo con tal disyuntiva.

Valoración de las normas y el comportamiento personal.

Pasamos a estudiar la respuesta de los jóvenes ante las normas. Para ello, partimos de una batería de preguntas ordenadas en la siguiente tabla en función de su mayor puntuación media.

Las diferentes puntuaciones, muestran la variopinta valoración que los jóvenes hacen de las mismas.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Cuando hago algo bien, mis profesores me lo dicen	6,8%	20,8%	39,7%	32,6%	2,98	,899
En la escuela hay demasiadas normas	9,4%	28,5%	34,9%	27,2%	2,80	,945
Conseguir lo que me propongo, aunque sea haciendo trampas	49,1%	34,2%	10,8%	5,8%	1,73	,873
La fuerza es lo más importante	56,6%	29,0%	9,2%	5,2%	1,63	,855
Quien pega primero pega mejor	73,2%	16,4%	5,3%	5,1%	1,42	,810

En el proceso de interiorización de las normas es de vital importancia la capacidad del sujeto para saber si su conducta se adapta al patrón establecido, de ahí la necesidad de que los formadores sepan combinar óptimamente el refuerzo con el castigo.

Las respuestas parecen indicar que los profesores saben dosificarlos adecuadamente. El 72,3% de los jóvenes están de acuerdo con la expresión “cuando hago algo bien, mis profesores me lo dicen” y únicamente existe un 6,8% de jóvenes que no se sienten lo suficientemente reforzados por sus maestros; algo que, por otra parte, no debería ser así.

Pero el refuerzo no procede únicamente de los profesores. Los padres también lo utilizan eficazmente. Prueba de ello es que el 93,1% de los jóvenes, como ya se ha comentado anteriormente, considera que “sacar buenas notas es importante para sus padres”, lo que demuestra que sus progenitores también refuerzan su conductas positivas cada la vez que se ponen de manifiesto. Es un buen dato el hecho de que padres y profesores refuercen con frecuencia a los jóvenes por las cosas bien hechas.

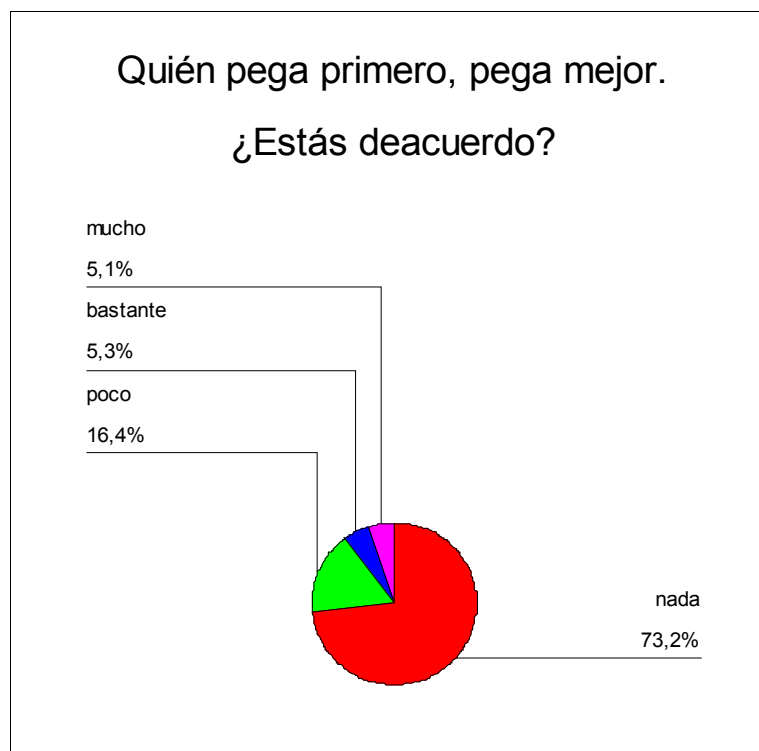
¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
En la escuela hay demasiadas normas.	Sexo niño/a	varón	10,1%	24,1%	35,9%	29,9%
		mujer	8,5%	33,5%	33,8%	24,1%
	Hábitat centro	rural	10,3%	30,4%	33,4%	25,9%
		urbano	8,2%	26,0%	37,0%	28,8%
	Curso escolar	primero ESO	10,5%	29,5%	35,5%	24,5%
		segundo ESO	8,2%	27,5%	34,3%	30,0%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	9,8%	20,0%	33,7%	36,5%
		PA	8,2%	32,9%	35,0%	23,8%
		D+	11,2%	32,9%	36,8%	19,1%
Quien pega primero, pega mejor.	Sexo niño/a	varón	64,0%	21,8%	8,1%	6,1%
		mujer	83,4%	10,4%	2,2%	3,9%
	Hábitat centro	rural	72,2%	15,2%	7,2%	5,4%
		urbano	74,5%	18,0%	2,8%	4,7%
	Curso escolar	primero ESO	76,2%	14,1%	4,7%	5,0%
		segundo ESO	70,0%	18,8%	6,0%	5,2%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	66,9%	20,2%	5,4%	7,4%
		PA	77,1%	11,8%	5,9%	5,3%
		D+	75,2%	20,3%	3,9%	,7%

Las respuestas a la pregunta “en la escuela hay demasiadas normas” a pesar de no ofrecer unos resultados tan destacados como en el ítem anterior, nos muestran que un 62,1% de los jóvenes considera que las normas del colegio son excesivas, frente al 37,9% que opina lo contrario. En esta pregunta encontramos diferencias destacables por razones de sexo (un 7,9% más de chicos que de chicas, consideran excesivas las normas del centro escolar) y hábitat (un 8,5% más de jóvenes de zonas urbanas que de zonas rurales, consideran que hay demasiadas normas en la escuela), no hallando diferencias significativas en las opiniones de los jóvenes cuando las comparamos en función del rendimiento académico.

Otra frase reveladora de la forma de pensar de los jóvenes ha sido “quien pega primero, pega mejor”, muy conocida por todos, este dicho debe ser puesto en práctica por el 10,4% de los jóvenes que se muestran “muy” o “bastante” de acuerdo con él. Esta afirmación, que vincula los conceptos de “anticipación” a los demás y de “agresión”, puede considerarse una expresión válida de un contravalor ante el que un 89,6% de los jóvenes muestra su rechazo, siendo la que presenta la puntuación media más baja del bloque (1,42 sobre 4). Por sexos, las chicas son las que se muestran más en contra, situando un 19,4% más de respuestas que los chicos en la parte más extrema “nada”. Teniendo en cuenta la zona de procedencia, los jóvenes de zonas urbanas que se muestran en contra de esta afirmación son un 5,1% más que los jóvenes de zonas rurales. Y en función de su edad, los alumnos de 1º de ESO son los que ofrecen la respuesta más radicalmente en contra (“nada” de acuerdo), siendo un 6,2% más que sus compañeros de 2º de ESO, que prefieren responder con el término “poco”. Teniendo en cuenta el rendimiento académico, los jóvenes calificados con NM, son los que se muestran más a favor de tal proposición, aunque en proporciones no demasiado altas (7,4%), decreciendo el acuerdo con la misma en función del rendimiento académico, siendo únicamente un 0,7% de alumnos calificados como D+, los que refieren su acuerdo con esta frase.

Otra creencia social bastante divulgada es que “la fuerza es lo más importante”, haciendo referencia directa a la violencia y a la utilización de la fuerza física. Las respuestas a este ítem

obtienen un 85,6% de rechazos, existiendo un 14,4% de jóvenes que se muestran a favor de esta proposición en mayor o menor grado, lo que demuestra que hay algunos jóvenes que consideran a la fuerza como un valor social o personal de cierta importancia.



En cuanto a los niveles de aceptación o rechazo de esta expresión entre los diversos grupos de población, podemos afirmar existe un 9,1% más de chicas que de chicos que rechazan esta afirmación. También encontramos diferencias en función de la edad, existiendo un 4% más de jóvenes de primero de ESO que de segundo, en contra de esta afirmación. Por lo que respecta al rendimiento académico, son los jóvenes con peores resultados académicos los que más se identifican con esta afirmación, siendo un 12,5% más que sus compañeros con mejores resultados académicos. Por lo que respecta al hábitat de procedencia, los jóvenes de zonas rurales son los que más se identifican con la afirmación, siendo un 3,6% más que sus compañeros de zonas urbanas a la hora de marcar las respuestas “bastante” o “mucho”.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			Nada	Poco	Bastante	Mucho
Quien pega primero pega mejor	Sexo niño/a	varón	64,0%	21,8%	8,1%	6,1%
		mujer	83,4%	10,4%	2,2%	3,9%
	Hábitat centro	rural	72,2%	15,2%	7,2%	5,4%
		urbano	74,5%	18,0%	2,8%	4,7%
	Curso escolar	primero ESO	76,2%	14,1%	4,7%	5,0%
		segundo ESO	70,0%	18,8%	6,0%	5,2%
Conseguir lo que me propongo, aunque sea haciendo trampas	Sexo niño/a	varón	39,0%	38,0%	14,2%	8,8%
		mujer	60,2%	30,1%	7,1%	2,6%
	Hábitat centro	rural	48,7%	32,9%	11,5%	6,9%
		urbano	49,7%	35,9%	10,0%	4,4%
	Curso escolar	primero ESO	53,2%	30,7%	9,8%	6,3%
		segundo ESO	44,9%	38,0%	11,9%	5,3%

También es destacable la diferencia de opiniones respecto a la afirmación “conseguir lo que me propongo, aunque sea haciendo trampas”. Con respecto a esta proposición, las chicas muestran un 21,2% más de respuestas en contra (“nada”) que sus compañeros varones y, teniendo en cuenta la edad, los alumnos de primer curso de ESO son los que menos están de acuerdo con la misma, mostrando un 8,3% más de respuestas en contra que sus compañeros de segundo curso.

En resumen, podemos concluir que a pesar de las discrepancias encontradas en función de sexo, edad o procedencia, los jóvenes del estudio, en general, están suficientemente conformes con las normas existentes en el centro escolar y se sienten comprendidos, valorados y reforzados por los adultos.

Valoración del buen comportamiento en clase.

Para evaluar este apartado se han analizado las respuestas de los jóvenes ante tres cuestiones. La primera de ellas parte de una autovaloración del buen comportamiento y se basa en la afirmación “ser correcto, portarse bien en clase”. Este ítem muestra una alta puntuación media (3,3 sobre 4), mostrando un 85,8% de jóvenes que se le conceden “bastante” o “mucho” importancia al mismo. Este dato nos muestra una evolución positiva del desarrollo moral y de la percepción de la necesidad de autocontrol en determinadas situaciones.

¿Cuánta importancia tienen para ti las siguientes cuestiones?	nada	poco	bastante	mucho	Media	Desv. típ.
Ser correcto, portarse bien en clase	3,7%	10,5%	39,2%	46,6%	3,3	,799
Los profesores prefieren a los que se portan bien	10,1%	16,6%	31,2%	42,1%	3,5	,995
Que el profe se enfade por el mal comportamiento en clase	28,7%	20,1%	26,5%	24,7%	2,5	1,149

La segunda cuestión, “los profesores prefieren a los que se portan bien”, pretende indagar acerca de las valoraciones de los jóvenes sobre las preferencias de los profesores respecto a sus alumnos. En este sentido, el 73,3% de los jóvenes tienen “bastante” o “muy” clara la veracidad de esta afirmación. El 26,7% restante opina lo contrario, existiendo un 10,1% de respuestas rotundamente en contra (“nada”). Las chicas son las que más en contra de esta afirmación se muestran aportando un 12% más de respuestas negativas que los chicos.

No cabe duda de que los alumnos al igual que notan las diferencias de comportamiento de sus profesores, también aprecian sus preferencias por determinados alumnos. Este es un claro ejemplo de cómo el paradigma de la expectativa de comportamiento, hace que cada individuo acomode su conducta a las expectativas que los demás tienen acerca de él. En este caso, la actitud positiva de los adultos hacia unos jóvenes con determinados comportamientos y no hacia otros, tiene un importante papel reforzador de las conductas apropiadas y regulador de las conductas menos adecuadas.

La última cuestión, “que el profesor se enfade por mi mal comportamiento en clase” trata de comprobar la reacción de los jóvenes ante el comportamiento de sus profesores. Las respuestas ante esta posibilidad están bastante equilibradas, existiendo un 48,8% de jóvenes a los que el que sus profesores se enfaden con ellos les importa “poco” o “nada”, frente a un 51,2% a los que les importa “bastante” o “mucho”.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Que el profe se enfade por el mal comportamiento en clase	Sexo niño/a	varón	31,8%	22,0%	23,7%	22,5%
		mujer	25,3%	18,0%	29,5%	27,2%
	Hábitat centro	rural	26,3%	21,6%	24,7%	27,4%
		urbano	32,0%	18,0%	28,9%	21,1%
Los profesores prefieren a los que se portan bien	Sexo niño/a	varón	9,2%	11,8%	32,1%	46,9%
		mujer	11,1%	21,9%	30,2%	36,8%
	Curso escolar	1º ESO	10,6%	17,5%	31,3%	40,6%
		2º ESO	9,6%	15,7%	31,0%	43,7%

Es posible que la formulación de la pregunta pudiera inducir al error en las respuestas, haciendo que muchos de los jóvenes que contestaron “poco” o “nada”, lo hiciesen con intención de expresar su desagrado ante el posible enfado por parte de sus profesores. En todo caso, las respuestas que mostraban la menor preocupación por el enfado de los profesores procedían de los jóvenes de zonas urbanas (5,7% más que de zonas rurales), mientras que las respuestas que expresaban la mayor preocupación por este hecho, procedían de las chicas (un 4.7% más que de chicos).



Valoración de las relaciones interpersonales.

A continuación se agrupan varias preguntas relacionadas con la comunicación, la participación y la ayuda a los demás, aunque puedan utilizarse también para analizar otros ámbitos de la dinámica escolar. Se presentan ordenadas en función de la media de respuestas.

Resulta sorprendente el hecho de que de toda la batería, la afirmación a la que los jóvenes prestan mayor atención, con una media de 3,14 sobre 4, es al hecho de que “mi profesor sea simpático”. Puede que estas respuestas sean fruto del cambio de estilo docente que sufren la mayoría de los alumnos al entrar en este nivel educativo (pasan de “la vida en el colegio”, a “la vida en el

instituto”) y que hace que echen de menos el mayor contacto personal que se da en cursos inferiores. En todo caso, es necesario destacar la importancia de la capacidad para generar un ambiente positivo de aprendizaje por parte de los docentes. Este grupo de respuestas, se complementa con el ítem “los profesores animan a estudiar más”, también colocado en el ranking de las afirmaciones más valoradas, y con una puntuación media de 3.14 sobre 4. En ambos casos, las respuestas a favor rondan, si no superan, el 80%, lo que debería hacernos reflexionar sobre un tema que últimamente preocupa a toda la comunidad educativa: la capacidad del profesorado para influir sobre el alumnado y la necesidad de detectar los casos de falta de motivación para tratar de incidir positivamente sobre los mismos.

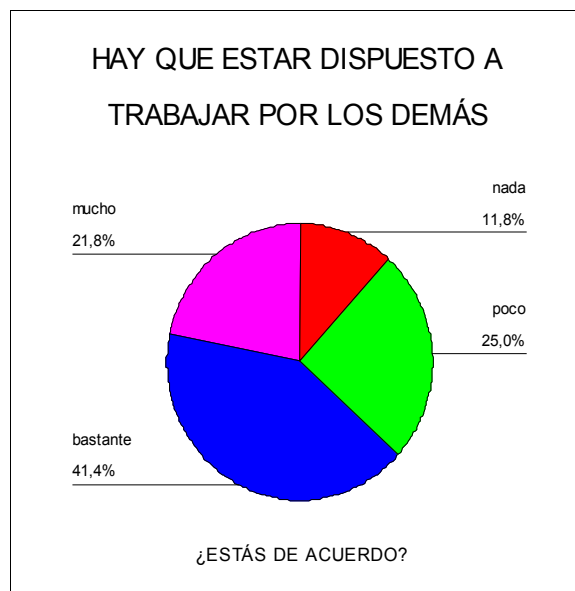
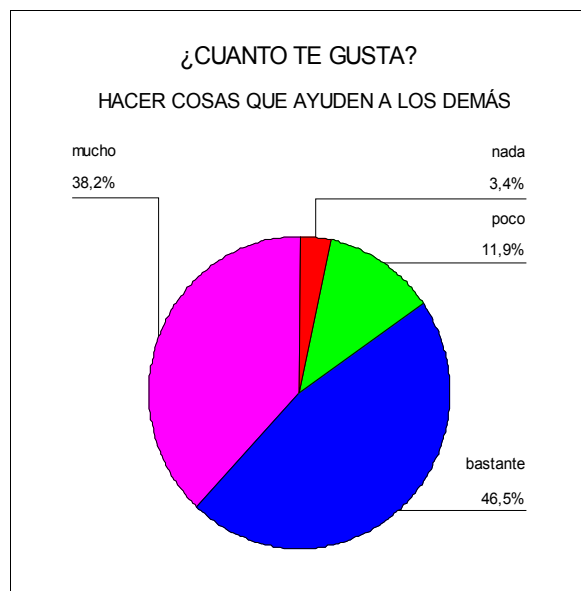
¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
Que mi profesor sea simpático	4,8%	8,2%	31,4%	55,6%	3,38	,830
Hay que ayudar a las personas que realmente lo necesitan	3,6%	5,9%	41,2%	49,3%	3,36	,753
Hacer cosas que ayuden a los demás	3,4%	11,9%	46,5%	38,2%	3,19	,774
Los profesores te animan a estudiar más	5,9%	14,7%	39,1%	40,2%	3,14	,876
Hacer trabajos en grupo en el colegio	5,7%	18,1%	37,0%	39,3%	3,10	,891
Mis compañeros respetan mis opiniones	4,8%	16,3%	51,8%	27,1%	3,01	,792
Me gusta intervenir y participar en clase	10,4%	27,0%	36,6%	26,0%	2,78	,949
Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás	11,8%	25,0%	41,4%	21,8%	2,73	,932
Prestar mis deberes, apuntes o esquemas (te gusta)	12,7%	34,2%	36,5%	16,6%	2,57	,912

Las afirmaciones que le siguen en importancia, hacen referencia a “ayudar a las personas que lo necesiten” y “hacer cosas que ayuden a los demás”, la primera con una media de 3,36 sobre 4 y más de un 90% de apoyo y la segunda con una media de 3,19 sobre 4 y apoyada por un 84,7% de los jóvenes. Parece claro que los jóvenes no vacilan al valorar la ayuda a quien lo necesite, sin embargo, tienen sus dudas al proponerles trabajar por los demás. Es posible que la expresión “trabajar por los demás” sea entendida como “realizar el trabajo de otros” cuando cada cual debe realizar el suyo, por lo que esta afirmación obtiene menos respuestas favorables. En todo caso, una amplia mayoría apoya las acciones solidarias. Y dentro de esta mayoría existe un 4.5% más de jóvenes de zonas urbanas que de zonas rurales.

Por lo que respecta a una actividad como el trabajo en grupo, en la que capacidades tan importantes para la vida social como la capacidad de cooperar o la de convivir se ponen en juego, las respuestas también muestran un amplio apoyo por parte de los jóvenes encuestados. El 76,3% manifiesta que les gusta “bastante” o “mucho” hacer trabajos en grupo, obteniendo una puntuación media de 3,1 sobre 4. Aunque hay un 12,7% más de chicas que de chicos que apoyan “mucho” tal actividad, no encontrándose diferencias de otra índole. No cabe duda que este tipo de actividades garantizan la motivación del alumnado, de ahí que sea recomendable la explotación, por parte de los

docentes, del potencial de esta forma de trabajo.

Las cuestiones restantes hacen referencia a situaciones concretas en las que entran en juego valores de cooperación y ayuda. La proposición “prestar mis deberes, apuntes o esquemas” es la que presenta el índice más bajo de respuestas a favor, obteniendo una puntuación media de 2,57 sobre 4, y en ella, las respuestas se reparten casi a partes iguales entre el 53,1% de acuerdos y el 46,9% de desacuerdos.



Este reparto de respuestas, puede deberse al hecho de que los deberes, apuntes o esquemas forman parte del trabajo personal de estudio de cada uno y desprenderse de los mismos puede implicar el riesgo de no disponer de ellos en el momento en que sean necesarios o, incluso, llegar a perderlos. Podemos considerar que las diferencias por razón de sexo y hábitat son muy ligeras. Así, se observa un 1% más de chicas que de chicos y un 4,2% más de jóvenes de zonas rurales, totalmente a favor de prestar su trabajo. Estas diferencias casi serían nulas si comparamos los porcentajes de respuesta aglutinando las repuestas “bastante” y “mucho”.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás	Hábitat centro	rural	13,3%	25,7%	41,1%	19,9%
		urbano	9,7%	24,1%	41,9%	24,4%
Hacer trabajos en grupo en el colegio	Sexo niño/a	varón	7,3%	19,7%	39,7%	33,2%
		mujer	4,0%	16,2%	33,9%	45,9%
Prestar mis deberes, apuntes o esquemas (te gusta)	Sexo niño/a	varón	15,3%	36,6%	32,0%	16,1%
		mujer	9,7%	31,6%	41,6%	17,1%
	Hábitat centro	rural	14,4%	32,3%	34,9%	18,4%
		urbano	10,4%	36,8%	38,7%	14,2%
Mis compañeros respetan mis opiniones	Sexo niño/a	varón	5,3%	19,5%	53,3%	21,8%
		mujer	4,3%	12,6%	50,1%	33,0%
	Curso escolar	primero ESO	5,5%	16,4%	51,7%	26,4%
		segundo ESO	4,1%	16,2%	51,9%	27,7%

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Que mi profesor sea simpático	Curso escolar	primero ESO	3,1%	6,5%	31,1%	59,3%
		segundo ESO	6,5%	10,0%	31,7%	51,8%

La frase “mis compañeros respetan mis opiniones”, que trata de ofrecer indicios acerca del grado de tolerancia que los jóvenes muestran en la convivencia diaria, nos muestra unos resultados positivos, con una puntuación media de 3,01 sobre 4, y una proporción del 78,9% de sujetos “bastante” o “muy” respetados por sus compañeros. Aún así, un 4,8% de jóvenes considera que sus compañeros no los respetan en absoluto.

Los resultados varían muy poco a medida que los jóvenes pasan a cursos superiores y únicamente un 1,5% más de alumnos de segundo de ESO que de primero afirman sentirse respetados. Se encuentran mayores diferencias en función del sexo, habiendo un 8% más de chicas que de chicos que se sienten respetados por sus compañeros, quizás por la mayor madurez que las chicas presentan a estas edades.

Otra proposición interesante es “me gusta intervenir y participar en clase”, pues además de medir el gusto de los individuos por tal actividad, nos muestra su grado de interés por las actividades que se realizan y su capacidad para aportar ideas o formular preguntas. El 62,6% de los jóvenes muestra “bastante” o “mucho” interés por participar en las clases, existiendo un 37,4% en contra de tal actividad. De este porcentaje, merece especial interés el 10,4% que rehúsa totalmente participar en clase, ya sea por que no les gratifica o por una excesiva timidez.

Podemos concluir, de una manera sencilla, afirmando que los jóvenes valoran la existencia de un buen clima de convivencia, cooperación y relación interpersonal entre compañeros y con el profesor.

Resumen y conclusiones.

- El centro escolar constituye un escenario complementario al familiar que satisface las necesidades de aprendizaje, a través del trabajo, y de amistad, a través de las relaciones sociales. Puede ser considerado como uno de los grandes ámbitos de experiencia juvenil en relación con el mundo de los valores. Así lo demuestra el alto porcentaje de jóvenes (97%) que afirman que el colegio es un buen lugar para hacer amigos y el hecho de que, a pesar de que los jóvenes lo consideran un espacio con demasiadas normas (62,1%), la mayoría las acepta sin dificultades y casi la mitad de los jóvenes afirman que les gusta el colegio (47,1%) y que en clase se puede trabajar bien (70,4%) existiendo un alto porcentaje (46%) que incluso refiere sentirse tan bien en el colegio como en casa.

- “Estudiar” no es una de las actividades preferidas de nuestros jóvenes aunque la mayor parte de ellos le dan mucha importancia al hecho de “sacar buenas notas”, siendo este el ítem de todos los relacionados con el estudio, al que se adhieren el mayor número de jóvenes encuestados (96,5%), sean cuales sean sus resultados académicos.

- Con respecto a las calificaciones académicas, los resultados muestran un 34,5% de alumnos calificados por sus tutores como NM, un 45,2% de PA y un 20,3% de D+. Estos resultados contrastan con la concepción que el alumnado tiene de sí mismo. La mayoría se considera dentro de la media (56,8%) y más de un cuarto de los encuestados (27,5%) se autoevalúa como superior a la

media siendo muy pocos (15,8%) los que consideran que sus resultados académicos son malos. Es más, la mitad de los alumnos calificados como NM (51,2%) se consideran igual que la mayoría o incluso mejor que la mayoría (14,7%). Como vemos, los jóvenes tienden a autoevaluarse por encima de lo que sus notas reales revelan. Sin embargo, cuando se les pregunta acerca del tiempo que dedican a estudiar o hacer los deberes, los resultados se muestran más acordes con las calificaciones obtenidas. Así, un 22,5% afirma dedicar a esas tareas “menos de una hora” al día, mientras que más de la mitad afirma dedicar “entre una y dos horas” (58,2%). El porcentaje restante (19,3%) afirma dedicar todavía más tiempo.

- Pese a lo expuesto hasta ahora, la actitud que tienen los jóvenes ante “el estudiar” puede ser considerada como positiva y a pesar de que el 78,2% afirma “estudiar para aprobar”, un 82,3% afirma que lo hace además, “para ser importante en la vida”, siendo un 76,7% de jóvenes los que resaltan la importancia de “estudiar para saber”. Incluso dentro del grupo de alumnos con peores calificaciones, el porcentaje de sujetos que valora positivamente este último aspecto duplica al que lo hace en forma negativa (32% frente al 13,9%).

- Los jóvenes también valoran positivamente el trabajo en clase (70,4%) y saben que “cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre” (88,3%) puesto que no hacerlo puede ser motivo de fracaso. De hecho, la proporción de jóvenes que suscriben tal afirmación aumenta en la medida en que lo hacen sus calificaciones. Ocurre lo mismo con la preocupación por “suspender alguna asignatura”. Indudablemente los alumnos son conscientes de que el éxito académico dependerá, en gran medida, del esfuerzo personal, por lo que consideran que “quien triunfa y tiene éxito es porque ha trabajado duro” (84,6%).

- En lo que se refiere a las relaciones con sus profesores, los jóvenes le otorgan mayor importancia a “que el profesor sea simpático” (87%) que al hecho de “que mi profesor se enfade por el mal comportamiento en clase” (51,2%). Pero pese a esta opinión, la mayoría considera la importancia de “ser correctos, portarse bien en clase” (85,8%) como medio facilitador del éxito escolar pues consideran que “los profesores prefieren a los que se portan bien” (73,3%).

- A la mayoría de los jóvenes les gusta “intervenir y participar en clase” (62,6%), valorando positivamente la existencia de un ambiente de colaboración y cooperación dentro del aula. Así, a la mayoría les gusta “hacer trabajos en grupo” (76,3%), mostrándose muy satisfechos cuando sus “compañeros les piden consejo por algo” (81,1%) y afirmando claramente que para ellos “es un placer ayudar a la gente” (89,4%). Aún así, no lo tienen tan claro si se les plantea la posibilidad de “trabajar por los demás” (63,2%) o de prestar sus deberes, apuntes o esquemas” (53,1%).

- La mayor parte de los jóvenes se muestran satisfechos con el respeto que les profesan sus iguales (78,9%), lo que nos permite corroborar los datos anteriores referentes al buen ambiente de colaboración, pues es muy difícil cooperar sin que exista un respeto mutuo. Otros datos que lo corroborarían podrían ser la gran proporción de jóvenes en contra de “las peleas” como forma de solucionar los problemas (70,5%), la negativa de la mayoría a hacer trampas para conseguir sus propósitos (83,4%) o la determinación mayoritaria (85,6%) en contra de la utilización de la fuerza como medio para lograr sus objetivos.

- Existen ciertas diferencias por razón de la edad, el sexo o el hábitat. Así, por edades, los alumnos de segundo de ESO tienen peores resultados académicos, muestran un menor rechazo a la violencia como forma de solucionar los problemas y rechazan menos la posibilidad de hacer trampas como medio de conseguir sus propósitos, que sus compañeros de primero de ESO. En cuanto a las diferencias entre sexos, hay más varones que mujeres, que prefieren ser mejores en los deportes que

en los estudios. También encontramos una mayor proporción de varones que de mujeres en el grupo de alumnos con peores calificaciones (42,1% frente a 26,1%). A su vez, las chicas dedican más tiempo al estudio y a hacer los deberes, se muestran más preocupadas por suspender y les disgusta más que sus profesores se enfaden por su mal comportamiento en clase, que los chicos. Las chicas también se sienten más valoradas por sus compañeros que los chicos, por lo que a la hora de considerar la utilidad de la violencia como solución a los problemas, o las trampas como medio para conseguir sus objetivos, muestran un mayor rechazo hacia ese tipo de comportamientos. Comparando los resultados de los jóvenes en función de su hábitat de procedencia, encontramos que los jóvenes de zonas urbanas muestran mejores resultados académicos que sus compañeros del rural y, a pesar de mostrarse menos preocupados que sus compañeros del rural ante el hecho de que sus profesores se enfaden por su mal comportamiento en clase, si muestran mayor preocupación ante el hecho de suspender.

- Es conveniente destacar la existencia de un reducido grupo de jóvenes que muestran las respuestas más negativas por lo que deben ser objeto de especial preocupación. Resulta preocupante que el 34,5% de los jóvenes de ESO no supere los mínimos académicos para su edad, bien por dedicar menos de una hora diaria al estudio (22,5%), por supeditar el estudio a la televisión (11,3%), porque consideran que los profesores no los animan a estudiar más (5,9%) o porque sacar buenas notas no sea importante para sus padres (1,6%). También es preocupante la proporción de jóvenes que, aún sacando muy malas notas, se consideran “mejores que la mayoría” o “excelentes” (14,7%) mostrando una autoimagen distorsionada y poco acorde con la realidad. No es menos preocupante el porcentaje de jóvenes a los que no les importa “nada” suspender alguna asignatura (17,8%) o que sus profesores se enfaden por su mal comportamiento en clase (28,7%). También resulta preocupante la existencia de un pequeño grupo de jóvenes que no confía en absoluto en sus amigos (4%), considera que la fuerza es lo más importante (5,2%) y no dudaría lo más mínimo en pelearse, antes que hablar, para solucionar un problema (7,6%). Resulta también preocupante la proporción de jóvenes que opinan que no se debe “ayudar a las personas que realmente lo merezcan” (3,6%) o que no consideran importante “estar dispuesto a trabajar por los demás” (11,8%). Un 3,7% de los jóvenes no le otorgan importancia a “ser correcto, portarse bien en clase” y al 10,4% de los alumnos, no les gusta “intervenir o participar en clase”. Hay un 4,8% de jóvenes que consideran que sus compañeros no los respetan “nada”. Un 3,9% niega que “quien triunfa y tiene éxito es porque ha trabajado duro”. También es destacable la proporción de jóvenes que consideran que los mayores “van a lo suyo” (8,7%) y “no entienden nada” (6,7%). Todas ellas son situaciones preocupantes.

- Aunque cuando se les plantea la pregunta de un modo directo y claro los jóvenes que afirman claramente que les gusta el colegio son algo menos de la mitad de los encuestados, la valoración que los jóvenes hacen respecto al ambiente escolar es positiva y satisfactoria en el resto de las preguntas planteadas en positivo. En general, el mundo escolar constituye un mundo axiológico en el que se confirma la presencia de importantes valores relacionados con la justicia, el diálogo, la comunicación, etc. En cuanto a su moral, se muestra autónoma e independiente, aunque algo influida por las recompensas externas y, sobre todo, por las opiniones de aquellos adultos de los que más dependen los jóvenes.

1.3.3. LOS JÓVENES Y LOS AMIGOS O GRUPO DE IGUALES.

A medida que las personas maduran, sus interacciones sociales se van haciendo más sólidas e intensas. Los jóvenes no son ajenos a este fenómeno, y más que convivir con él, casi parecen convertirse en víctimas del mismo. El grupo de iguales ayuda a cada uno de sus miembros a desarrollar sentimientos de identidad y pertenencia, influye en su autoconcepto y contribuye a la adquisición de competencias personales, pero para los jóvenes es tan importante sentirse aceptados por el grupo que muchos de sus comportamientos estarán muy influidos por esos deseos de sentirse integrados en el mismo. Para los jóvenes, la falta de oportunidades para participar en las actividades del grupo de iguales genera sentimientos de soledad y rechazo influyendo negativamente sobre la autoconfianza.

Teniendo esto en cuenta, interesa conocer cómo son las relaciones entre iguales a estas edades y qué actitudes e intereses muestran los jóvenes ante esta realidad social.

“Los amigos” son el segundo grupo social, después de “la familia” donde los jóvenes creen que “se dicen las cosas más importantes para la vida”. Ambos ámbitos acumulan juntos el 81,2% de las respuestas, encontrándonos un 18,4% de jóvenes que anteponen el grupo de amigos a su familia. Cuando se les pidió a los jóvenes que ordenasen 10 actividades en función de su mayor o menor preferencias por ellas, la opción “salir a jugar con los amigos al aire libre” fue colocada en primer lugar por la mayoría de los encuestados, que la consideran más interesante que “ver la televisión” o “utilizar el ordenador”, colocados en segundo y tercer lugar respectivamente, dentro del orden de preferencias de los jóvenes. No cabe duda que lo importante para ellos es estar con sus iguales en el exterior, lejos del control de los adultos.

¿Cuántas veces realizas estas actividades?	Nunca o casi nunca	Varias veces al mes	Varias veces a la semana	Siempre o a diario	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Jugar con los amigos fuera de casa	12,80%	20,8%	37,2%	29,2%	2,83	,992
Jugar con los amigos en mi casa	32,3%	42,8%	19,4%	5,5%	1,98	,858
Merendar con los amigos fuera de casa	51,2%	33,6%	11,6%	3,6%	1,68	0,82

Importancia del grupo de iguales.

En la sociedad actual, los diferentes entornos de socialización (familia, colegio, actividades extraescolares,...) conviven distantes entre si, por lo que es necesaria una organización racional del tiempo para permitir que los jóvenes tengan momentos para disfrutar los unos de los otros. La interacción entre iguales fuera del espacio escolar, como ya se ha comentado, tiene una gran importancia para los jóvenes. Veamos lo que opinan ellos.

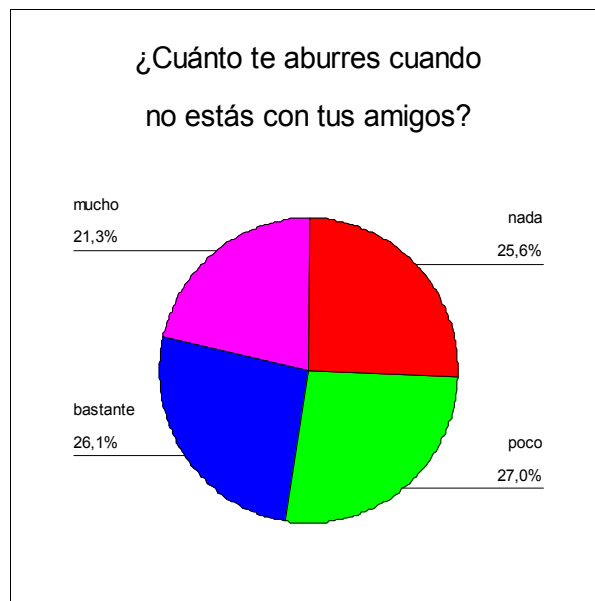
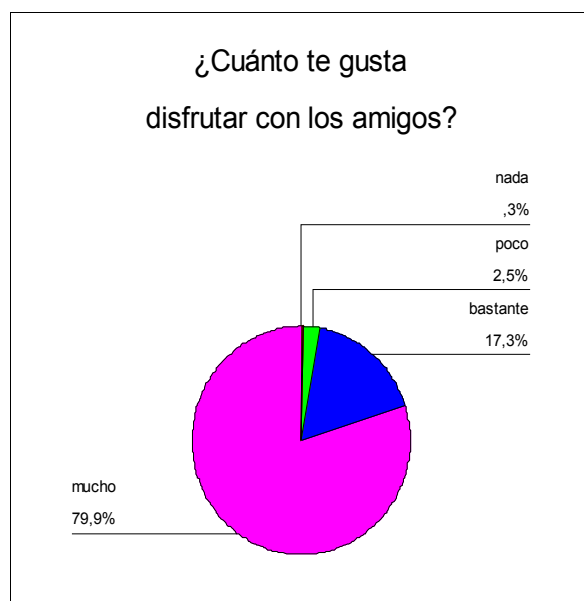
¿En qué grado te gustan las siguientes cosas o en qué medida estás de acuerdo con ellas?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Disfrutar con mis amigos	,3%	2,5%	17,3%	79,9%	3,77	,495

¿En qué grado te gustan las siguientes cosas o en qué medida estás de acuerdo con ellas?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Tener alguien que sea mi mejor amigo o amiga	1,6%	5,2%	22,8%	70,4%	3,62	,660
En el colegio se pueden hacer buenos amigos	1,1%	2,1%	32,4%	64,4%	3,60	,589
Darle ánimos a un amigo triste	1,3%	5,0%	30,1%	63,6%	3,56	,654
Conocer nuevos amigos	2,3%	5,9%	37,8%	54,0%	3,44	,708
Compartir mis juguetes con mis amigos	5,0%	9,3%	40,2%	45,6%	3,26	,824
Hablar antes que pelearme para solucionar un problema	7,6%	11,6%	30,3%	50,5%	3,24	,933
Que mis amigos me pidan consejo por algo	4,8%	14,1%	35,5%	45,6%	3,22	,862
Ayudar a alguien a encontrar amigos	4,8%	15,9%	44,4%	34,9%	3,09	,833
Mis compañeros respetan mis opiniones	4,8%	16,3%	51,8%	27,1%	3,01	,792
Tener una pandilla	9,7%	19,1%	31,7%	39,5%	3,01	,988
Dejar mis juguetes a los demás	7,6%	21,1%	45,9%	25,4%	2,89	,871
Me gusta ir de compras con mis amigos	20,2%	20,6%	22,2%	36,9%	2,76	1,152
Los animales son mejores amigos que las personas	20,2%	32,3%	25,0%	22,6%	2,50	1,052
Me aburro mucho cuando no estoy con mis amigos	25,6%	27,0%	26,1%	21,3%	2,43	1,088
Ser como los demás	39,3%	26,9%	20,2%	13,6%	2,08	1,068
Pelear con alguien si es necesario	36,5%	34,0%	15,6%	13,9%	2,07	1,041
Me gusta más estar con mis padres que con mis amigos	30,5%	47,8%	14,6%	7,2%	1,98	,859
Ver el programa favorito de TV antes que jugar con mis amigos	40,6%	35,2%	13,2%	11,0%	1,95	,989
Tener muchos o pocos amigos es cuestión de suerte	57,5%	27,5%	10,8%	4,1%	1,62	0,84

Aunque en la tabla anterior destacan muchos ítems, comenzaremos por uno que nos parece interesante. Cuando se les pide que opten entre “ver su programa favorito de televisión antes que jugar con mis amigos”, únicamente un 24,2% opta por ver la televisión, siendo casi las tres cuartas partes de los jóvenes los que se inclinan por estar con sus amigos. Esta proporción, creemos que sería mayor aún si el programa televisivo no fuese “favorito”. Cuando analizamos estas respuestas en función de determinadas variables socioculturales, encontramos que el rechazo a la televisión es

mayor en las chicas (2,7%) y también aumenta con la edad (6,3% más en segundo que en primero de la ESO).

En general, los jóvenes muestran mucho interés por la amistad. El 97,2% afirman que disfrutan con sus amigos y el 93,2% valora el hecho de “tener alguien que sea su mejor amigo/a”. Las medias de respuestas en ambos ítems son muy elevadas, situándose en 3,67 sobre 4, el primero y 3,62, el segundo. Los jóvenes que no conceden, en absoluto, importancia a estos ítems están por debajo del 1,7% en ambos. La uniformidad en las respuestas continúa cuando tratamos el tema de “compartir mis juguetes con mis amigos”. El 85,8% de los jóvenes se muestra a favor de ello, mostrando una buena disposición hacia la generosidad con sus coetáneos.



El hecho de valorar la amistad no quiere decir que no disfruten también en otros entornos y con otras personas, así, cuando se plantea la afirmación “me aburro mucho cuando no estoy con mis amigos” las respuestas se equilibran entre el 52,6% de jóvenes que muestran su desacuerdo con la afirmación y el 47,4% que se muestran de acuerdo con ella. Los jóvenes se lo pasan bien con sus compañeros, pero eso no implica que no encuentren otras actividades, ámbitos o personas con las que divertirse. Los varones de segundo de ESO y de zonas urbanas son los que se manifiestan menos dependientes de sus amigos para entretenerse, siendo las chicas de zonas rurales y de primero de ESO, las que más dependen de sus amistades para evitar el tedio.

Al 59,1% le gusta “ir de compras con los amigos”.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Compartir mis juguetes con mis amigos	Curso escolar	primero ESO	4,8%	8,5%	38,1%	48,7%
		segundo ESO	5,2%	10,1%	42,3%	42,3%
Me aburro mucho cuando no estoy con mis amigos	Hábitat centro	rural	24,2%	25,6%	24,9%	25,2%
		urbano	27,3%	28,9%	27,6%	16,1%
	Sexo niño/a	varón	26,1%	27,3%	27,1%	19,5%
		mujer	25,0%	26,7%	25,0%	23,3%

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Me gusta ir de compras con mis amigos	Hábitat centro	rural	20,2%	19,5%	23,2%	37,1%
		urbano	20,3%	22,2%	20,9%	36,6%
	Sexo niño/a	varón	32,6%	28,0%	20,2%	19,2%
		mujer	6,5%	12,4%	24,5%	56,6%
	Curso escolar	primero ESO	20,1%	19,3%	24,0%	36,6%
		segundo ESO	20,4%	22,0%	20,4%	37,2%

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Me gusta ir de compras con mis padres	Hábitat centro	rural	20,2%	27,1%	29,2%	23,4%
		urbano	16,8%	35,1%	25,2%	23,0%
	Sexo niño/a	varón	24,2%	33,5%	22,7%	19,6%
		mujer	12,6%	27,2%	32,9%	27,2%
	Curso escolar	primero ESO	17,7%	27,3%	27,9%	27,1%
		segundo ESO	19,8%	33,9%	27,1%	19,20%
Ver el programa favorito de TV antes que jugar con mis amigos	Hábitat centro	rural	40,5%	34,7%	12,3%	12,6%
		urbano	40,7%	36,0%	14,3%	9,0%
	Sexo niño/a	varón	39,3%	36,3%	14,4%	10,1%
		mujer	42,0%	34,1%	11,8%	12,1%
	Curso escolar	primero ESO	37,5%	34,9%	15,9%	11,7%
		segundo ESO	43,8%	35,6%	10,3%	10,3%

Al 40,9% restante no les interesa o bien no lo consideran una actividad que realicen frecuentemente por diversas causas. La diferencia más marcada en este ítem, la encontramos al comparar las respuestas en función del sexo, encontrando un 37,4% más de chicas que de chicos que afirman disfrutar yendo de compras con sus amigos. Comparando estas respuestas con las que obtiene el ítem “ir de compras con mis padres” se observa, en términos generales, un mayor interés por la compañía de los amigos, existiendo un 8,4% más de jóvenes que prefieren ir de compras con sus amigos que con sus padres. Con respecto a las diferencias entre sexos, siguen apareciendo, encontrando un 7.6% más de chicas que de chicos que prefieren “ir de compras”. Queda claro que, a estas edades, “comprar” es una actividad que interesa mucho más al sexo femenino, posiblemente por que aún conserve la asignación tradicional que de ese rol se hace sobre a las madres.

Espacios de interacción social.

Los jóvenes disponen de diferentes ámbitos en los que establecer relaciones de tipo social alejados del control adulto que, indirectamente, se impone dentro de la familia o en el colegio. Lugares como parques, ludotecas, piscina, equipos deportivos, etc., ofrecen esa posibilidad de relación social alejada de los adultos y que tanto ayudará a los jóvenes a conocerse entre sí y a sí mismos, evolucionando como individuos y como grupo. En estos grupos se adquieren, refuerzan e interiorizan si cabe en mayor grado que en otros ámbitos, los roles que les caracterizan y que les colocarán en uno u otro lugar del orden social en que se desenvuelven. Es importante destacar el peligro que puede entrañar la falta de oportunidades para poner en práctica este tipo de relaciones, pues en su defecto, los jóvenes pueden llegar a interiorizar o imitar otros modelos menos adecuados, como el modelo de los adultos o los modelos televisivos.

Para estudiar cómo se desarrollan este tipo de interacciones, hemos tomado como referencia las respuestas a dos cuestiones en las que se les pregunta a los jóvenes acerca de cómo les gusta “jugar con sus amigos”.

Las respuestas a la pregunta “jugar con los amigos fuera de casa”, muestra una serie de respuestas bastante positiva, con un 29,2% de jóvenes que manifiestan hacerlo “a diario” y un 37,2% que afirman hacerlo “varias veces a la semana”. El 33,6% restante no realiza esta actividad tan a menudo, existiendo un 12,8% de jóvenes que declaran que “nunca o casi nunca” juegan con sus amigos fuera de casa. Los jóvenes de zonas rurales lo hacen con mayor frecuencia que sus compañeros de zonas urbanas, quizá por las características intrínsecas del lugar en el que viven, que facilitan más este tipo de encuentros.

¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?			nunca o casi nunca %	varias veces al mes %	Varias veces a la semana %	siempre o a diario %
Jugar con los amigos fuera de casa	Hábitat centro	rural	11,2%	18,0%	38,6%	32,2%
		urbano	14,9%	24,5%	35,4%	25,2%
Jugar con los amigos en mi casa	Hábitat centro	rural	31,2%	40,4%	22,1%	6,3%
		urbano	33,6%	46,1%	15,9%	4,4%

Cuando hacemos referencia al juego dentro de casa sucede lo contrario y la mayor parte de respuestas se colocan en la franja opuesta a las anteriores. Es posible que se deba a la falta de espacio propia de las viviendas actuales, que hace menos posible el desarrollo de estas actividades con la comodidad deseable, o simplemente a la preferencia de los jóvenes por alejarse del control de los adultos. En cualquier caso, encontramos que únicamente un 5,5% de los jóvenes encuestados afirman jugar “a diario” con sus amigos en casa, siendo un 19,4% los que dicen hacerlo “varias veces a la semana”. Las respuestas más abundantes en este caso, las encontramos entre el 42,8% de jóvenes que dicen hacerlo “varias veces al mes” y el 32,3% que afirman que no lo hacen “nunca o casi nunca”. Las diferencias que aparecían en el anterior caso al tener en consideración el entorno de los alumnos no son tan abultadas, aunque siguen siendo los jóvenes de zonas rurales los que más a menudo juegan con sus amigos en casa. Quizá por la mayor disponibilidad de espacio.

Los intercambios sociales.

•Beneficios y costos.

Uno de los principios básicos que rigen todas las relaciones sociales entre iguales es la consecución algún beneficio. Este beneficio puede materializarse en algo material (juguetes, objetos), económico o bien afectivo (aprecio, estima, afecto). Pero si alguien recibe, es por que otro le da. Así surge la dinámica de intercambio de beneficios (o recursos obtenidos) y costos (o prestaciones ofertadas) que los jóvenes ponen en juego en sus relaciones.

Ya hemos comprobado que “disfrutar con los amigos” y “tener alguien que sea mi mejor amigo o amiga” son de los ítems mejor valorados por los jóvenes, otorgándole la máxima puntuación más de las tres cuartas partes de los encuestados. En ambas situaciones se produce un intercambio de beneficios (afecto, consideración, respeto,...). La “confianza” es otro de los beneficios que surgen en estas interacciones y se manifiesta al valorar “que mis amigos me pidan consejo por algo”. El 81,1% de la muestra le otorga “bastante” o “mucho” importancia a este hecho, mostrando otra vez a la amistad como un preciado valor.

En el plano de los costos, la tendencia muestra una mayor facilidad para ofrecer recursos afectivos, antes que materiales. “Darle ánimos a un amigo triste” es uno de los ítems que obtuvo una de las medias más elevadas (3,56 sobre 4), con un 94,1% de respuestas que le concedían “bastante” o “mucho” importancia, siendo considerada una más que buena prestación. Cuando se trata de “ayudar a alguien a encontrar amigos”, aunque la media desciende hasta un 3,09 sobre 4, un 78,9% de los jóvenes le conceden la misma importancia que a la anterior, siendo un 14,4% más, las chicas que muestran una actitud positiva hacia ese tipo de ayuda, comparadas con sus compañeros varones.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada %	poco %	bastante %	mucho %
Ayudar a alguien a encontrar amigos	Sexo niño/a	varón	6,4%	21,2%	44,2%	28,1%
		mujer	3,1%	9,9%	44,5%	42,5%
Dejar mis juguetes a los demás	Hábitat centro	rural	7,7%	17,9%	47,1%	27,3%
		urbano	7,5%	25,2%	44,3%	23,0%
	Sexo niño/a	varón	9,6%	24,9%	46,0%	19,5%
		mujer	5,4%	16,8%	45,9%	31,9%
	Curso escolar	primero ESO	7,7%	17,5%	47,2%	27,6%
		segundo ESO	7,5%	24,8%	44,6%	23,1%

Cuando los recursos ofrecidos a los demás son de tipo material (como puede ser “prestar los juguetes”), la valoración media de las respuestas desciende hasta el 2,89 sobre 4, siendo valoradas “bastante” o “mucho” por el 71,3% de los encuestados. Las chicas que le dan la más alta valoración son un 12,4% más que los chicos, notándose una mayor apreciación de esta prestación entre los jóvenes de zonas rurales y por parte de los encuestados de menor edad (sumando las respuestas “bastante” y “mucho”, resulta que ambos grupos de población superan a los otros, respectivamente, en un 7,1%). Es posible que esta disminución de respuestas positivas se deba, al igual que en el caso de prestar los deberes, a un hecho que va implícito a tales acciones, como es la obligación del otro de cuidar el bien prestado, algo que a estas edades puede no estar del todo garantizado.

•Los procesos de identificación, aceptación y agresión.

Hasta ahora hemos hablado de una de las facetas que caracterizan las relaciones entre iguales, pero la relación costo-beneficio no es la única que puede ayudar a comprender las complejas relaciones que los jóvenes establecen entre si. También intervienen los procesos de identificación con el grupo y la aceptación del mismo. Identificarse con el grupo supone percibir a los demás miembros de éste como iguales y asumir, aunque sea inconscientemente, sus características y pautas de comportamiento.

En general, los jóvenes muestran una buena disposición hacia sustituir los enfrentamientos físicos o verbales por el diálogo razonado. Cuando se les plantea la afirmación “hablar antes que pelearme, para solucionar un problema”, el 80,8% muestra su buena disposición hacia ese comportamiento como vía para arreglar sus conflictos. Aún así, del 19,2% restante, un 7,6% se muestra totalmente en contra, considerando la pelea como la mejor opción.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Pelear con alguien si es necesario	Sexo niño/a	varón	29,50%	35,0%	17,6%	17,9%
		mujer	44,3%	32,8%	13,4%	9,5%
	Hábitat centro	rural	33,8%	35,0%	16,4%	14,8%
		urbano	40,1%	32,6%	14,6%	12,7%
	Curso escolar	primero ESO	37,1%	31,9%	15,8%	15,1%
		segundo ESO	35,8%	36,0%	15,4%	12,7%

Por lo que se refiere al hecho de “ser como los demás”, la teoría defiende que los jóvenes muestran un tremendo deseo de parecerse a sus iguales. La identificación con los demás es algo prioritario en su proceso de creación de su propio “yo” y en la asunción de los valores propios de su grupo de referencia. Pese a esto, cuando se les pregunta directamente, las respuestas ofrecen informaciones contradictorias. La mayor concentración de respuestas se encuentra entre aquellas que le restan importancia, encontrándonos un 39,3% de jóvenes que se muestran totalmente en contra de tal afirmación, frente a un 13,6% que si manifiesta un total apoyo a la misma. Si unimos los porcentajes de los sujetos que se posicionan “muy” y “bastante” de acuerdo y los comparamos con aquellos que se consideran “poco” o “nada” de acuerdo con ser como los demás, encontramos que un 33,8% siente tal necesidad, frente a un 66,2% que no. Las diferencias más notables las encontramos al comparar entre sexos, existiendo un 8,2% más de chicos que de chicas que conceden mucha importancia a tal circunstancia, y al comparar entre edades, siendo los sujetos de menor edad los que más importancia dan a tal hecho. En concreto un 12,6% más de jóvenes de 1º de E.S.O. que de 2º. Estos porcentajes diferenciadores pueden interpretarse como una respuesta a un deseo de ser únicos fruto de una carencia de relaciones interpersonales y de interacción social, que haga que los jóvenes tiendan al individualismo. Aunque también podría considerarse un indicio de la mayor madurez personal, que hace que dependamos menos de las opiniones externas, fundamentando más nuestras acciones y opiniones en criterios propios y personales.

El hecho de que un individuo pertenezca a un grupo supone que éste lo haya aceptado como miembro previamente, por lo que cada individuo deberá realizar una serie de estrategias sociales que le faciliten esa integración. Entre éstas, se encuentra el esfuerzo por conseguir la “estandarización” de sus comportamientos y hábitos personales, de acuerdo con aquellos imperantes en el grupo de referencia. La mayoría de los jóvenes realiza esos esfuerzos ya que un 71,2% considera “muy” o “bastante” importante el hecho de “tener una pandilla”. El resto de la población no le concede esa importancia, aunque solamente un 9,7% de los jóvenes afirma que no les interesa en absoluto.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Ser como los demás	Sexo niño/a	varón	35,2%	27,1%	21,5%	16,2%
		mujer	43,8%	26,7%	18,8%	10,7%
	Hábitat centro	rural	40,1%	26,3%	19,6%	14,0%
		urbano	38,2%	27,6%	21,1%	13,0%
	Curso escolar	primero ESO	35,1%	24,9%	22,5%	17,5%
		segundo ESO	43,6%	29,0%	17,9%	9,5%
Mis compañeros respetan mis opiniones	Curso escolar	primero ESO	5,5%	16,4%	51,7%	26,4%
		segundo ESO	4,1%	16,2%	51,9%	27,7%

Una vez constatada la importancia que los jóvenes otorgan al grupo, debemos interesarnos por

cómo se desarrollan las relaciones dentro del mismo. La existencia de comparaciones y valoraciones mutuas es algo normal. Los jóvenes comparan su fuerza, su atractivo, su popularidad, su rendimiento académico, etc. Todas ellas posicionaran al individuo en un lugar determinado del “escalafón” de las relaciones intragrupalas, influyendo notoriamente sobre el autoconcepto y autoestima del individuo. En este caso, el 78,9% de los jóvenes afirma sentirse respetado por sus compañeros, mientras que el 21,1% lo niega. Resulta especialmente preocupante el 4,8% de jóvenes que afirma que sus compañeros no los respetan en absoluto, por lo perjudicial que puede resultar tal sentimiento sobre una personalidad todavía en vías de desarrollo.

Muchas veces motivados por este tipo de sentimientos, surgen comportamientos agresivos o estrategias de conducta inapropiadas, que simplemente surgen como forma de hacer frente a los mismos.

¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO/TE IDENTIFICAS CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES?	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
	%	%	%	%
La fuerza es lo más importante	56,6%	29,0%	9,2%	5,2%
Pelear con alguien si es necesario	36,5%	34,0%	15,6%	13,9%
Ser fuerte físicamente y que los demás lo sepan	27,2%	41,7%	19,0%	12,1%
Hablar antes que pelearme para solucionar un problema	7,6%	11,6%	30,3%	50,5%

Como puede observarse, el 80,8% de los alumnos se muestra a favor de “hablar antes que pelearse para solucionar un problema”, es decir, a favor del diálogo, en detrimento de la utilización de la violencia, como medio de solucionar los conflictos. Pero, pese a lo esperanzador de estos resultados, nos encontramos el 31,1% de los jóvenes consideran importante “ser fuerte físicamente y que los demás lo sepan”, además, un 29,5% de jóvenes que muestran su acuerdo con la afirmación “pelear con alguien si es necesario”. Quizás en este caso la cantidad de individuos en contra de la violencia haya disminuido hasta el 70,5% por haber incluido en la proposición la formulación condicional “si es necesario”. En todo caso, la mayoría de los jóvenes considera innecesaria la utilización de las peleas o de los comportamientos violentos como forma de solucionar sus diferencias. Cuando comparamos los diversos grupos de población, nos encontramos con que las diferencias más notables se encuentran al comparar entre sexos, existiendo un 12,6% más de chicas, que de chicos, que rechazan la opción de pelearse como manera de dirimir sus diferencias. No se encuentran diferencias destacables en función de la edad o de la zona de procedencia.

•La necesidad y la satisfacción.

En muchos casos, la sensación de satisfacción personal está directamente relacionada con la diferencia existente entre lo que se necesita o desea y aquello que realmente se tiene.

Algo que los jóvenes valoran y necesitan es interaccionar con sus iguales pero esta necesidad muchas veces se ve poco satisfecha por las condiciones de vida de la sociedad actual.

En el capítulo dedicado al colegio, se ha comentado que muchos jóvenes valoran esta institución por el hecho de servirles de lugar privilegiado de interacción con sus iguales. Así, la afirmación “en el colegio se pueden hacer buenos amigos”, con una media de 3,6 sobre 4, acapara el 96,8% de acuerdos y el hecho de “conocer nuevos amigos”, con una media de 3,44 sobre 4 supone algo importante para un 91,8% de la población siendo minusvalorado, únicamente, por un 8,2% de la población. Además, los jóvenes coinciden en que el hecho de tener amistades supone un esfuerzo ya que, aparte de buscarlas hay que saber cuidarlas para no perderlas. El 85% de sujetos en contra de la afirmación “tener muchos o pocos amigos es cuestión de suerte” es una prueba clara de que los jóvenes consideran que la amistad requiere de un juego de respuestas mutuas que debe ser alimentado correctamente para que funcione. Hay un 15% que deja esta posibilidad en manos del azar, aunque esta opinión disminuye con la edad, encontrándonos un 6,4% más de jóvenes de segundo, frente a sus compañeros de primero de ESO, en contra del papel de la suerte. Por sexos, las chicas están más en contra de la influencias de la suerte en la génesis de las amistades. En concreto, un 9,2% más de chicas que de chicos.

Cuando la necesidad de amistad no se ve suficientemente colmada, los individuos pueden proyectar esos sentimientos sobre sus mascotas, no resultando extraña la existencia de personas que considera a los animales como sus iguales, convirtiéndolos en compañeros de juegos y en confidentes de sus anhelos y frustraciones. Aunque los jóvenes tienen claro que un animal nunca podrá suplantar a una persona, un 47,6% de jóvenes están de acuerdo con la afirmación “los animales son mejores amigos que las personas”.

¿CUÁNTA IMPORTANCIA TIENEN PARA TI LAS SIGUIENTES CUESTIONES O EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON ELLAS?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Tener muchos o pocos amigos es cuestión de suerte	Sexo niño/a	varón	51,3%	29,4%	15,0%	4,3%
		mujer	64,5%	25,4%	6,2%	3,9%
	Curso escolar	primero ESO	55,4%	26,5%	13,1%	5,0%
		segundo ESO	59,8%	28,5%	8,4%	3,3%
Los animales son mejores amigos que las personas	Hábitat centro	rural	18,8%	30,8%	27,8%	22,6%
		urbano	21,9%	34,2%	21,3%	22,6%
	Sexo niño/a	varón	56,7%	49,2%	53,8%	53,0%
		mujer	43,3%	50,8%	46,2%	47,0%

Hay un 6,5% más de jóvenes de zonas rurales y un 13,6% más de chicos (frente a las chicas) que así lo consideran. De hecho, entre los regalos preferidos de Navidad o Reyes figuran las mascotas.

Se puede concluir que los jóvenes tienen la necesidad vital de disfrutar “de” y “con” sus amigos, por lo que es necesario el establecimiento de espacios y momentos adecuados para ello, colaborando positivamente al sano y correcto desarrollo de su personalidad.

Resumen y conclusiones.

•La amistad, que surge mediante la interacción y el intercambio de experiencias sociales, tiene para los jóvenes una importancia trascendental constituyéndose como entorno propicio para el desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto o la colaboración. Una carencia de oportunidades eficaces para esa interacción entre iguales podría dar lugar a la asunción de modelos adultos o de otra índole, no siempre adecuados. Para que se den este tipo de interacciones es necesario disponer de espacios adecuados y tiempo suficiente que, por otra parte, no suelen abundar por lo que el ámbito escolar se está convirtiendo en uno de esos pocos lugares que ofrecen este privilegio a los jóvenes. Dada la distancia que separa a los distintos entornos de socialización (familia, colegio, parques, amigos, ludoteca, actividades deportivas, etc.) es necesaria la colaboración de los adultos para que realicen una organización racional de su tiempo, compatibilizándolo con sus tareas cotidianas y ayudando a que los jóvenes puedan acudir a todos estos lugares de reunión con sus iguales y a la vez puedan ejercer un sano control de tales actividades.

•Los jóvenes consideran primordial relacionarse con sus iguales en el exterior y fuera del control de los adultos. “Salir a jugar con los amigos al aire libre” es una de las actividades preferidas por los jóvenes, siendo las chicas las que más demandan esa actividad. El 61,8% de los encuestados la coloca entre las tres primeras dentro de una lista de las diez actividades preferidas por los jóvenes, por encima de actividades tan usuales como “ver la televisión”, “jugar con maquinitas” o “usar el teléfono móvil”. El 29,2% de los jóvenes manifiesta “jugar con los amigos fuera de casa” siempre o “a diario”, este porcentaje se reduce al 5,5% cuando tal actividad la realizan “en su casa” encontrándonos un 32,3% que manifiesta no hacerlo nunca, lo que nos da una idea de lo inapropiado que resulta tal lugar como zona de juego para los jóvenes.

•También valoran muy positivamente la amistad (el afecto, la consideración, el respeto). Les encanta “disfrutar con sus amigos” (97,2%), “tener a alguien que sea su mejor amigo/a” (93,2%), que estos les ofrezcan confianza “pidiéndoles consejo por algo” (81,1%) y compartir sus juguetes con ellos (85,8%). La amistad tiene un gran valor para ellos, por lo que la mayoría muestra un gran interés por “conocer nuevos amigos” (91,8%). Pero son conscientes de que “tener muchos o pocos amigos no es solo cuestión de suerte” (85%), es necesario un esfuerzo para conseguir y mantener las amistades. Es necesario, por ejemplo, “darle ánimos a un amigo que esté triste” (93,7%), o “ayudarles a encontrar amigos” (79,3%). Las amistades resultan tan importantes que el 78,3% de los jóvenes manifiesta que prefiere estar con sus amigos antes que con sus padres, y el 47,4% manifiesta que se aburre “cuando no está con sus amigos”. Pero que les guste estar con sus amigos no implica que no disfruten también con la familia. De hecho, el 65,2% considera que las reuniones familiares son divertidas, y al 64,7% les gusta “estar con sus padres los fines de semana” encontrándonos un porcentaje del 59,2% de jóvenes que afirman que “los fines de semana hay que salir con la familia”.

•A la hora de solucionar los problemas, los jóvenes muestran una buena predisposición hacia el diálogo como alternativa a la agresividad (80,8%) y así, el 70,5% opina que nunca es necesario pelear con nadie mientras que el 85,6% se muestra en contra de que “la fuerza no es lo más importante”. También se muestran poco competitivos así, a pesar de que al 62,6% les gusta “competir jugando”, el 71,3% prefiere “jugar a juegos en los que todos ganan” y el 81,7% afirman que lo importante es “jugar por jugar, sin importar quien gane”.

•Queda un pequeño grupo de alumnos cuyas respuestas se sitúan en el extremo opuesto a la mayoría y que, por ello, son motivo de atención especial. Preocupa el 2,3% de individuos a los que no les motiva “conocer nuevos amigos”, el 2,8% de jóvenes que manifiesta “no disfrutar” con ellos, el

6,8% para los que no resulta importante “tener e alguien que sea su mejor amigo” y el 12,8% que nunca juega con sus amigos al aire libre. Son individuos que demuestran que para ellos, la amistad no tiene valor alguno, posiblemente por no haber tenido suficientes experiencias de interacción con sus iguales. Resultan igual de preocupantes el 14,9% de sujetos que consideran que “tener muchos o pocos amigos es cuestión de suerte”, el 13,9% que no dudaría en “pelearse con alguien si es necesario” o el 7,6% que considera que “pelear antes que hablar” es la mejor solución a un problema ya que demuestran que no han interiorizado correctamente cuál es la dinámica de interacción social más eficaz. Otro grupo llamativo es el 22,6% que sostiene que “los animales son mejores amigos que las personas”, seguramente como resultado de la necesidad de cubrir la carencia de amigos. Aunque es muy difícil que los animales puedan suplantar a las personas, para muchos es más fácil relacionarse con éstos que con sus iguales.

1.3.4.LOS JÓVENES, EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE.

El término “tiempo libre” es una expresión que paulatinamente está cobrando mayor importancia en la sociedad actual. Ello es debido, entre otras causas, al considerable incremento de actividades, impuestas o no, a la que cada día se someten todos los individuos, creando una sensación de agobio y falta de tiempo que nos persigue continuamente. Los jóvenes no son ajenos a esta sensación, ya que cada día comprobamos como multitud de ellos se afanan en cubrir una “agenda” repleta de actividades en la mayoría de los casos impuestas por la necesidad de sus progenitores por ofrecerles lugares seguros de interacción durante el tiempo en que ellos están trabajando. El tiempo libre debería estructurarse de acuerdo con la idiosincrasia de cada individuo, de manera que pudiese dedicar parte de su tiempo a la realización de actividades que le resulten placenteras, relajantes o satisfactorias, pero en muchos casos esto no es así, abundando los tiempos propuestos e impuestos directamente o por condicionamientos ambientales, perjudicando la natural construcción personal del tiempo libre.

El tiempo libre es el resultante de descontar a nuestras horas de vigilia el tiempo dedicado al trabajo (al estudio en caso de los jóvenes), al transporte y a nuestras actividades biológicas (comer, ducharnos,...). En muchos casos, cuando hacemos este cálculo, nos encontramos con que, a lo largo del día nos quedan pequeñas “islas” de ocio, que cada persona debe aprovechar.

Pero para que el tiempo de ocio resulte valioso tiene que reunir las siguientes condiciones: autonomía, propositividad (intencionalidad), finalidad en si misma y plenitud. El auténtico ocio se centra en actividades libremente elegidas, positivamente realizadas y satisfactoriamente desarrolladas, pero la mayoría de los jóvenes se encuentra con que sus horas de ocio están cargadas de actividades extraescolares que, lejos de ayudarles a disfrutar de ese ocio, acaban restándole tiempo. Cuando el tiempo libre no produce satisfacción ni gratificación surgirán sensaciones negativas como el aburrimiento, el tedio o la pasividad.

Las actividades preferidas.

Conocer cómo organizan los jóvenes sus actividades de tiempo libre es un dato básico para conocer y entender sus estilos de vida. Algunas de las preguntas del cuestionario nos ofrecen informaciones interesantes sobre este tema.

•Orden de actividades según preferencias.

Para determinar con cierta exactitud las actividades preferidas de los jóvenes se les pidió, además de responder a otras preguntas, que ordenasen según sus preferencias una lista de diez actividades propuestas.

La jerarquía de referencia general de las diez actividades propuestas, una vez ordenadas las medias, es la siguiente.

Orden de preferencia	Las 10 actividades preferidas	Media	Desv. típ.
1°	Salir a jugar con los amigos al aire libre	3,30	2,543
2°	Ver la televisión	3,98	2,236
3°	Utilizar el ordenador para hacer cosas	5,47	2,270
4°	Utilizar el teléfono móvil	5,50	2,712
5°	Jugar con maquinitas (videoconsola, videojuego, etc.)	5,73	3,053
6°	Ir a ver un espectáculo deportivo (partido, etc.)	5,81	2,711
7°	Escuchar la radio	5,86	2,846
8°	Leer	6,27	2,889
9°	Estudiar	6,45	3,130
10°	Jugar a las cartas u otros juegos de mesa	6,55	2,378

Por la parte alta del listado nos encontramos con que la primera actividad que eligen los jóvenes por orden de preferencia es “salir a jugar con los amigos al aire libre”. Aún así, no lo hacen tanto como quisieran pues, aunque el 66,4% afirma realizar tal actividad con frecuencia diaria o casi diaria, la siguiente actividad en orden de preferencia por la que optan (“ver la televisión”) obtiene un porcentaje de participación diario mucho mayor (92,6%), lo que muestra una mayor facilidad para acceder a tal artefacto antes que para salir con sus amigos. El tercer puesto dentro de las actividades preferidas es “utilizar el ordenador para hacer cosas”, seguido de “utilizar el teléfono móvil”, en cuarto lugar, y “jugar con maquinitas”, en el quinto puesto. Esta respuesta contrasta con la actividad situada en la parte baja del listado ya que los jóvenes sitúan “jugar a las cartas u otros juegos de mesa” en el último puesto de las actividades preferidas, incluso por debajo de actividades supuestamente menos interesantes para los jóvenes como “leer”, situada en el octavo puesto, o “estudiar”, en el noveno. Otras actividades como “ir a un espectáculo deportivo” y “escuchar la radio” son colocadas por los jóvenes en el sexto y séptimo puesto, respectivamente.

Si tenemos en cuenta la variable “sexo”, cabe destacar el hecho de que en ambos grupos coincide el orden de preferencias, aunque no así la puntuación que cada uno da a las diferentes actividades. Así, aunque las dos primeras obtienen puntuaciones semejantes en ambos sexos, en las demás se observan ligeras diferencias en orden de preferencia. Las chicas colocan un puesto más arriba a actividades como “utilizar el ordenador” o “utilizar el teléfono móvil”, mientras que los chicos valoran más la posibilidad de “ir a un espectáculo deportivo” o “jugar con maquinitas” (esta última, tres puestos más arriba que el que le otorgan las chicas). Por el lado bajo de la tabla, las chicas

puntúan mejor las actividades de “leer” o “estudiar” que sus compañeros del sexo opuesto.

Diferencias entre sexos		Varón	Mujer
Orden de preferencia	Actividades	Media	Media
1°	Salir a jugar con los amigos al aire libre	3	3
2°	Ver la televisión	4	4
3°	Utilizar el ordenador para hacer cosas	6	5
4°	Utilizar el teléfono móvil	6	5
5°	Jugar con maquinitas (videoconsola, videojuego, etc.)	4	7
6°	Ir a ver un espectáculo deportivo (partido, etc.)	5	6
7°	Escuchar la radio	6	6
8°	Leer	7	6
9°	Estudiar	7	6
10°	Jugar a las cartas u otros juegos de mesa	7	7

También es destacable el hecho de que el orden en el que los sujetos colocan sus actividades preferidas no varía en función del hábitat, si bien se observan leves diferencias en la puntuación que les otorgan a las mismas. Los jóvenes del rural valoran más que sus compañeros de zonas urbanas, el hecho de “salir a jugar con los amigos al aire libre” y “utilizar el teléfono móvil”, por el contrario, los jóvenes de zonas urbanas valoran más que sus compañeros de zonas rurales las actividades “utilizar el ordenador para hacer cosas”, “jugar con maquinitas” y “estudiar”. De todos modos, las diferencias simplemente hacen que en esos casos tales actividades suban únicamente un puesto en el “ranking” de preferencias. La diferencia más llamativa la encontramos en el ítem “utilizar el teléfono móvil”, mejor considerado por los jóvenes de zonas rurales, que lo sitúan dos puestos más arriba en el orden de preferencias, que los jóvenes de zonas urbanas.

Orden de preferencia	Hábitat del centro Urbano	media	Hábitat del centro Rural	media
1°	Salir a jugar con los amigos al aire libre	4	Salir a jugar con los amigos al aire libre	3
2°	Ver la televisión	4	Ver la televisión	4
3°	Utilizar el ordenador para hacer cosas	5	Utilizar el teléfono móvil	5
4°	Jugar con maquinitas (videoconsola, videojuego, etc.)	5	Utilizar el ordenador para hacer cosas	6
5°	Utilizar el teléfono móvil	6	Jugar con maquinitas (videoconsola, videojuego, etc.)	6
6°	Ir a ver un espectáculo deportivo (partido, etc.)	6	Ir a ver un espectáculo deportivo (partido, etc.)	6
7°	Escuchar la radio	6	Escuchar la radio	6
8°	Leer	6	Leer	6
9°	Estudiar	6	Estudiar	7
10°	Jugar a las cartas u otros juegos de mesa	7	Jugar a las cartas u otros juegos de mesa	7

La tabla que se ofrece a continuación ofrece, también ordenadas de acuerdo con la media de respuesta, la frecuencia con la que los jóvenes manifiestan realizar distintas actividades.

En primer lugar aparece “ver la televisión”. El 73,9% reconoce que la ve “siempre” o “a diario”, lo que concuerda con su opinión, comentada en apartados anteriores, acerca de que este medio (junto con los demás medios de comunicación) es el tercer lugar, después de la familia y los amigos, en donde se dicen “las cosas más importantes para la vida”.

La actividad que se encuentra a continuación en el orden de frecuencia de realización es “escuchar música”, siendo un 68,6% de jóvenes los que manifiestan realizarla con la mayor frecuencia posible.

¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades'	nunca o casi nunca	varias veces al mes	varias semana	siempre o a diario	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Ver la televisión	1,9%	5,5%	18,7%	73,9%	3,65	,671
Escuchar música	3,4%	7,0%	21,0%	68,6%	3,55	,768
Usar el teléfono móvil	18,2%	14,1%	20,9%	46,9%	2,96	1,157
Jugar a juegos de movimiento o ejercicio	12,8%	22,2%	30,9%	34,1%	2,86	1,029
Jugar con los amigos fuera de casa	12,8%	20,8%	37,2%	29,2%	2,83	,992
Jugar con videoconsola, videojuego o maquinita	28,4%	22,1%	23,3%	26,1%	2,47	1,159
Trabajar con el ordenador	26,5%	26,3%	26,1%	21,1%	2,42	1,094
Leer por entretenimiento un rato	30,4%	26,5%	21,5%	21,6%	2,34	1,126
Escuchar la radio	38,2%	21,9%	18,9%	21,0%	2,23	1,167
Navegar por Internet con el ordenador	47,7%	17,0%	16,9%	18,5%	2,06	1,176
Jugar con los amigos en mi casa	32,3%	42,8%	19,4%	5,50%	1,98	,858
Jugar a las cartas u otros juegos de mesa	36,3%	36,7%	21,6%	5,5%	1,96	,893
Pasar el tiempo dibujando	52,1%	21,7%	15,0%	11,2%	1,85	1,049
Jugar en el patio del colegio después de clase	64,8%	9,2%	7,9%	18,0%	1,79	1,186
Merendar con los amigos fuera de casa	51,2%	33,6%	11,6%	3,6%	1,68	0,82
Ir a misa	62,6%	25,7%	7,5%	4,3%	1,53	,810
Tocar algún instrumento con mucho interés	73,1%	9,0%	9,8%	8,2%	1,53	,967
Jugar en salas recreativas o cibernets	67,8%	20,5%	7,3%	4,4%	1,48	,813
Ir al cine (frecuencia)	53,10%	45,8%	,8%	,3%	1,48	,531
Escribir cuentos, cómics, poesías	77,1%	14,4%	4,0%	4,5%	1,36	,764

Esta actividad, al igual que la anterior, se realiza generalmente de manera sedentaria, aunque también se puede compatibilizar con la realización de actividades más activas, como jugar en el patio, realizar algún deporte o bailar. También puede realizarse de manera individual o en grupo, siendo un gran tema de conversación y un elemento de socialización muy útil entre los integrantes de este grupo de población.

La siguiente actividad en orden de frecuencia de realización es “utilizar el teléfono móvil”. Un 46,9% de los jóvenes manifiesta hacerlo todos los días.

A continuación, aparecen dos actividades de carácter eminentemente lúdico como “jugar a juegos de movimiento y ejercicio” (34,1%) y “jugar con los amigos fuera de casa” (29,2%) con una media de puntuación muy similar (2,8).



La siguiente actividad es “jugar con la videoconsola, videojuegos o maquinita” que, al igual que la que le sucede (“trabajar con el ordenador”), también tiene carácter lúdico, pero se relaciona más con el uso de las nuevas tecnologías. Ambas tienen una puntuación media superior a 2,4 y un porcentaje de realización con la mayor frecuencia superior al 21%.

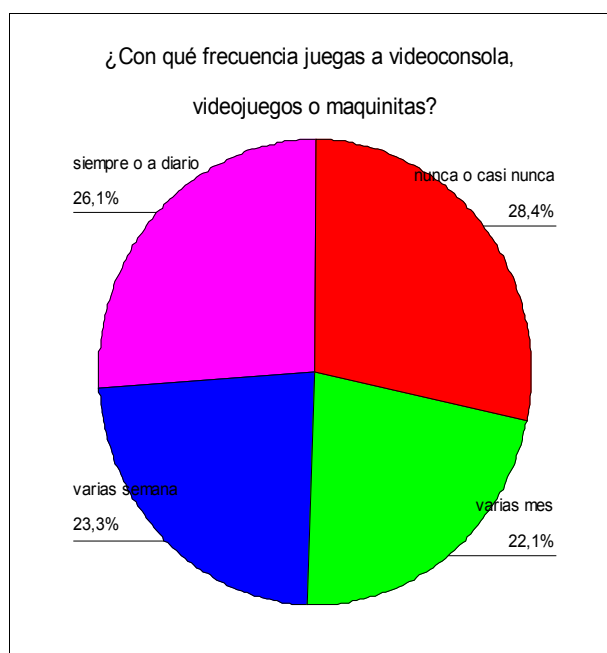
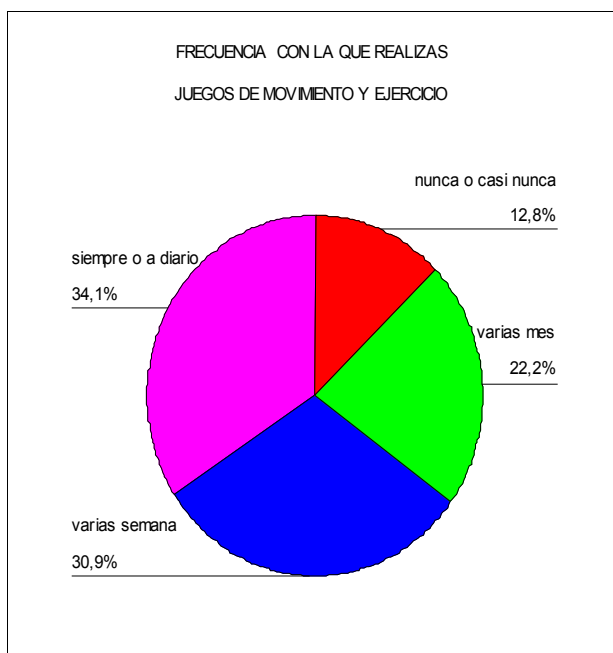
¿CON QUÉ FRECUENCIA REALIZAS LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES?			nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario
			%	%	%	%
Jugar en el patio del colegio después de clase	Sexo niño/a	varón	55,2%	9,6%	9,9%	25,3%
		mujer	75,6%	8,8%	5,7%	9,9%
Jugar con videoconsola, videojuego o maquinita	Sexo niño/a	varón	14,1%	18,7%	30,1%	37,1%
		mujer	44,6%	26,0%	15,7%	13,7%

Destacan las diferencias entre sexos con respecto a ciertas actividades. Las chicas son las que menos juegan en el patio después de clase y las que menos juegan con videoconsolas, videojuegos o maquinitas. En estos casos, las diferencias superan el 20% entre sexos, lo que nos muestra una clara diferencia entre los gustos de cada grupo de población. Aún así, no podemos considerar que esta sea una actividad que “absorba” a los que la realizan pues, si comparamos los gráficos, podremos comprobar claramente que sigue existiendo un alto porcentaje de jóvenes que “nunca” utilizan estas tecnologías así como una mayor cantidad de jóvenes que prefieren el juego de movimiento y ejercicio más que el de las videoconsolas y similares.

Es un dato preocupante el porcentaje de jóvenes que manifiestan no practicar nunca algún juego de movimiento y ejercicio (12,8%), sean cuales sean las razones que se aduzcan para ello: actividades extraescolares excesivas, régimen estricto de horarios de transporte escolar, exigencias académicas, etc.

La siguiente actividad en orden de preferencias es “leer por entretenimiento un rato”, secundada por el 43,1% de los jóvenes. Sorprende verla situada por delante de actividades como “escuchar la radio” o “navegar por Internet con el ordenador”, que son las que la siguen en el ranking de preferencias, aunque dentro de un nivel de importancia similar.

Si continuamos observando la lista de actividades preferidas, también nos encontramos que “jugar con los amigos en mi casa” y “jugar a las cartas u otros juegos de mesa” obtienen una cifra de participación positiva inferior a la que obtiene la lectura. Es posible que esto se deba a las características propias de la sociedad actual (viviendas de reducidas dimensiones, progenitores que trabajan, exceso de actividades complementarias de efecto “guardería”,), que disminuye radicalmente las posibilidades para que los jóvenes vayan los unos a casa de los otros y que, a la vez, ha relegado los juegos de mesa a un segundo término dentro del gran abanico de posibilidades de entretenimiento más avanzado, fruto del desarrollo de las nuevas tecnologías.



¿Cuánta importancia tienen para ti las siguientes actividades?	nada	poco	bastante	mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Estar en el parque o en la calle jugando	5,9%	21,6%	40,2%	32,4%	3,42	11,718
Hacer gimnasia, deporte, etc.	4,3%	11,3%	32,7%	51,7%	3,32	,836
Ir a algún espectáculo deportivo	13,3%	26,9%	26,6%	33,2%	2,80	1,046
Leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana	22,1%	24,7%	27,0%	26,2%	2,57	1,101
Visitar museos	36,6%	33,9%	19,8%	9,7%	2,03	,977

Participar en actividades de la parroquia	42,4%	32,6%	15,2%	9,8%	1,92	,982
--------------------------------------------------	--------------	--------------	--------------	-------------	-------------	-------------

Como se observa en la tabla anterior, el alumnado no solo ha colocado entre las actividades preferidas a aquellas de carácter eminentemente lúdico como “estar en el parque o en la calle jugando” disfrutada por el 72,6% de los jóvenes, también se decantan por otras de tipo deportivo, cultural o religioso. “Hacer gimnasia, deporte, etc.,” con un 84,4% de seguidores asiduos, es una de las actividades que mayor grado de satisfacción produce. La siguen, a mayor distancia, “ir a algún espectáculo deportivo”, secundada por el 59,8% de los jóvenes, “Leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana”, realizada por el 53,2% de la población juvenil, “visitar museos” apreciada por el 29,5% de los jóvenes, o “participar en actividades de la parroquia”, que el 25% de los jóvenes manifiesta realizar con cierta asiduidad. De hecho, el 37,5% de los jóvenes afirma “ir a misa” varias veces al mes, como mínimo. Siendo esta una actividad con más seguidores que “jugar en salas recreativas o cibernets”, “tocar un instrumento” o “escribir cuentos, cómics o poesías” (con un 32,2%, 26,9% y 22,9%, respectivamente, de jóvenes que manifiestan hacerlo con la misma frecuencia que ir a misa).

¿En qué medida te gustan las siguientes cosas?	nada %	poco %	bastante %	mucho %	Media	Desv. típ.
Me gusta participar en competiciones deportivas	12,9%	19,6%	22,5%	45,0%	3,00	1,079
El cine es una de las cosas que más me gustan	4,7%	27,7%	46,9%	20,7%	2,84	,803
Que mis padres jueguen conmigo	19,9%	27,3%	28,9%	23,9%	2,57	1,059
Es mejor gastar en libros que en otras cosas	27,6%	43,6%	20,1%	8,8%	2,10	,905

Cuando se les pregunta por las diferentes actividades culturales y de tiempo libre, los jóvenes se inclinan principalmente por “participar en competiciones deportivas” (77,5%) e “ir al cine” (67,6%). En menor proporción, también afirman disfrutar con el hecho de que “mis padres jueguen conmigo” (52,8%).

Sin embargo y a pesar de los resultados positivos obtenidos, casi la mitad de los encuestados (46,8%) responde de manera negativa cuando se les pregunta sobre la posibilidad de “leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana”, y al tener que valorar la afirmación “es mejor gastar en libros que en otras cosas” el 71,2% de los jóvenes también se muestra en desacuerdo.

A continuación vamos a comprobar cuales son las preferencias y cómo organizan los jóvenes la variada oferta cultural con la que cuentan.

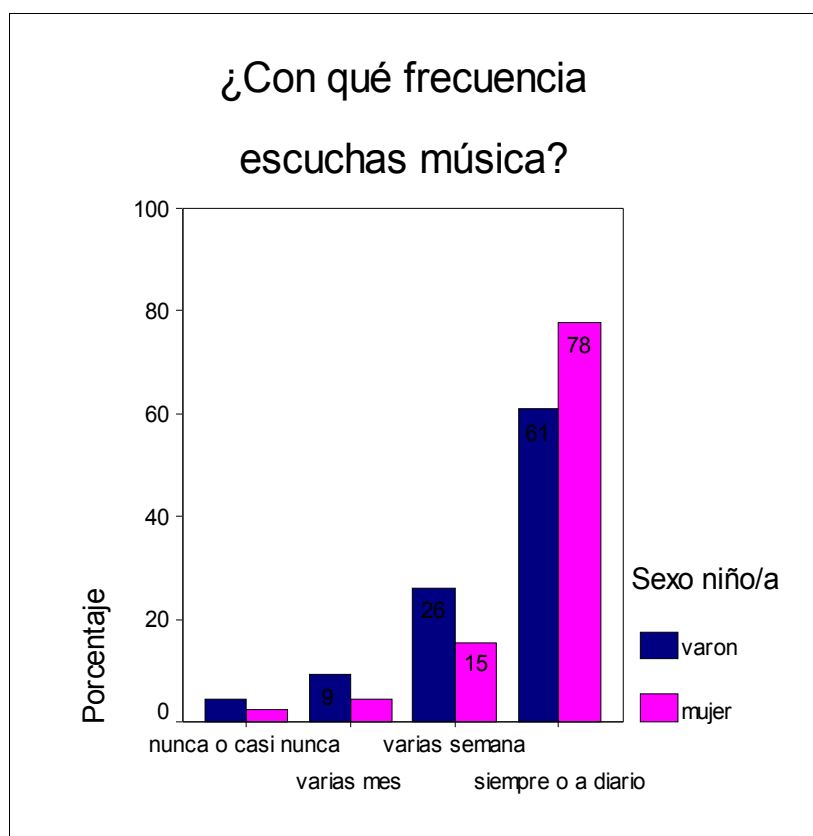
Las actividades culturales y otras.

•La música, el dibujo y la expresión escrita.

A todos los jóvenes les gusta la música y, sobre todo, si pueden escucharla con el volumen del aparato reproductor en niveles ensordecedores. La música es una de las señas de identidad de nuestros jóvenes. En la tabla siguiente observamos las respuestas de los jóvenes al respecto.

¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?			nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario
			%	%	%	%
Escuchar música	Sexo niño/a	varón	0,0%	9,1%	25,9%	60,7%
		mujer	2,3%	4,6%	15,5%	77,7%
	Curso escolar	primero ESO	2,4%	9,5%	22,6%	65,5%
		segundo ESO	4,4%	4,4%	19,3%	71,9%
Tocar algún instrumento con mucho interés	Sexo niño/a	varón	76,4%	8,1%	9,4%	6,1%
		mujer	69,4%	9,9%	10,2%	10,5%
	Curso escolar	primero ESO	74,9%	8,7%	6,3%	10,0%
		segundo ESO	71,2%	9,2%	13,3%	6,3%

El porcentaje de jóvenes que afirma escuchar música “nunca o casi nunca” es nulo entre la población masculina y únicamente llega al 2,3% en la población femenina. Cuando se analiza la cantidad de respuestas en la opción de respuesta “varias veces al mes” los porcentajes muestran un leve aumento, encontrándonos un 9,1% de chicos y un 4,6% de chicas que se inclinan por esa respuesta. Los mayores porcentajes de respuestas (más del 80%) de los jóvenes los encontramos cuando afirman realizar esta actividad con frecuencia semanal o diaria.



Para escuchar música los jóvenes cuentan con una importante serie de medios que cada vez se alejan más de las tradicionales cintas ferromagnéticas o de los más recientes compact disk. Estos medios a la par que caros, eran menos fáciles de transportar que los actuales sistemas de almacenamiento digital de música. Los mp3 y mp4 son mucho más fáciles de transportar y unen a su reducido tamaño una más que holgada capacidad de almacenamiento de archivos musicales. Además, resultan mucho más económicos ya que permiten descargar tales archivos de la multitud de webs existentes en Internet que además de ofrecer precios más competitivos, muchas veces resultan gratuitas. A estos últimos artilugios se les han unido los teléfonos móviles de última

generación, tan plurifuncionales y de uso tan cotidiano que ya ofrecen de serie la facultad de cargar y reproducir música en formato digital.

Otra forma de escuchar música es a través de la radio. Los programas musicales para jóvenes son múltiples y variados y superan en audiencia con mucha diferencia (50,7% frente al 23,8%) al segundo tipo de programas radiofónicos preferidos (los deportivos).

Cuando comparamos el gusto por la música entre los diferentes subgrupos de población juvenil, nos encontramos con que las chicas escuchan música con mayor frecuencia que los chicos, existiendo un 17% más de chicas que de chicos que afirman hacerlo “siempre o a diario”. Con respecto a la edad, encontramos un 6,4% más de jóvenes de segundo curso de ESO, sobre los de primero, que afirman lo mismo.

Estas proporciones podemos considerarlas normales, puesto que la música está presente en casi todos los espacios cotidianos en los que la mayoría de los jóvenes se desenvuelven (centros comerciales, tiendas de moda, cafeterías, centro escolar, televisión, cine, etc.). Pero a la hora de analizar otro aspecto de las vivencias musicales, la gran afición por la música de nuestros jóvenes choca con la poca cantidad de ellos que dedica su tiempo a “tocar” algún instrumento musical. El 73,1% de los jóvenes no toca ningún instrumento, el 18,8% afirma hacerlo entre varias veces al mes y varias veces a la semana y, únicamente el 8,2% afirma tocar un instrumento a diario. En cuanto a las diferencias intragrupalas antes mencionadas, se observan leves diferencias entre sexos, existiendo un 4,4% más de chicas que de chicos que afirman hacerlo “siempre o a diario”. Por edades, los más jóvenes superan en 3,7% a sus compañeros del curso superior en la realización de tal actividad con la máxima frecuencia.

En resumen, la mayoría de los jóvenes disfrutan mucho de la música y la escuchan con asiduidad, especialmente las chicas. Pese a esto, únicamente un pequeño porcentaje de ellos se inclina por la materialización de tal afición practicando con algún instrumento musical.

•El dibujo.

Después de la infancia, la afición al dibujo suele decaer, entre otros motivos, por que las destrezas, técnicas y estrategias de representación gráfica que se adquieren durante la etapa escolar resultan deficitarias, haciendo que la mayoría de los individuos sientan frustración ante su incapacidad para representar una realidad a la que, por su mayor capacidad de observación, le encuentran múltiples detalles difíciles de representar sin una formación pictórica adecuada. Así, a medida que los jóvenes avanzan en su desarrollo intelectual, van abandonando su afición por la realización de unas representaciones a las que no son capaces de extraer el jugo representativo necesario.

¿Con qué frecuencia pasas el tiempo dibujando?		nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario
		%	%	%	%
Sexo niño/a	varón	55,6%	19,3%	15,2%	9,9%
	mujer	48,3%	24,3%	14,7%	12,7%

El dibujo puede resultar una manera gratificante de expresar los sentimientos y las emociones del individuo y, aunque un 11,2% de los jóvenes afirma dedicarse a dibujar en algún momento del día, la mitad de la población juvenil (52,1%) “nunca o casi nunca” dedica su tiempo a dibujar.

De acuerdo con estos datos podemos deducir que el dibujo no es una de las actividades preferidas de los jóvenes. Aún así, existen leves diferencias entre sexos siendo las féminas las más aficionadas a este tipo de representaciones. Un 2,8% más de chicas que de chicos disfrutan de esta actividad a diario.

Por el contrario, un 7,3% más de chicos que de chicas, afirman no realizar esta actividad nunca.

•La expresión escrita.

Las diferentes maneras de expresión escrita son una posibilidad de expresión con mayor utilización que el dibujo en la adolescencia. Durante esta etapa, las destrezas lectoescritoras permiten a los individuos adquirir un mayor bagaje de estilos literarios, facilitándoles múltiples maneras de comunicarse consigo mismo y con los demás.

¿Con qué frecuencia te dedicas a escribir cuentos, cómics, poesías?		nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario
		%	%	%	%
Sexo niño/a	varón	82,5%	11,1%	2,8%	3,5%
	mujer	71,0%	18,0%	5,4%	5,6%

El cómic, los cuentos, la poesía, las novelas, las revistas especializadas, etc., ofrecen a nuestros jóvenes múltiples modelos de los que extraer un estilo personal de expresión escrita. Pese a esto, los resultados nos muestran un mayoritario rechazo hacia las actividades relacionadas con ella. El 77,1% de los encuestados afirma que “nunca o casi nunca” dedica tiempo a “escribir cuentos, cómics o poesías”. Solo un 4,5% afirma hacerlo a diario. Al igual que en el apartado anterior, las chicas son las más aficionadas a este tipo de expresión, superando en un 2,1% a sus compañeros varones.

•La lectura.

La lectura, además de ser una de las destrezas que más ayuda al desarrollo intelectual de las personas, es un elemento clave para el desarrollo y transmisión de las ideas, así como para el avance en la comprensión de las diferentes culturas. Los expertos en educación están de acuerdo con este postulado, pero en la sociedad actual se destaca, cada vez más, el hecho de que tanto los jóvenes como los adultos y el resto de la sociedad leemos poco.

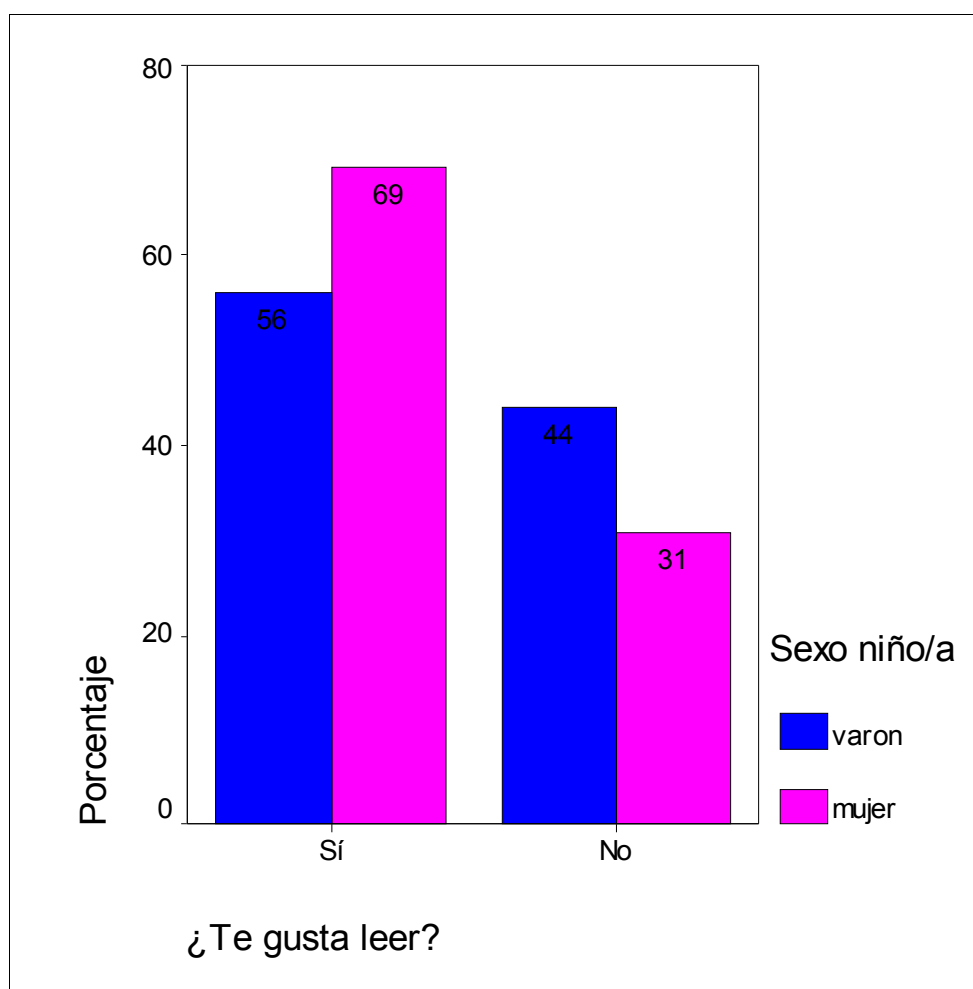
Los resultados de este estudio son contradictorios. Así, en el listado de las diez actividades preferidas por el alumnado, la lectura figura en el octavo puesto, solo por delante de “estudiar” y “jugar a juegos de mesa”, con una media de 6,27 sobre 10. Por el contrario, el 62,4% de los jóvenes contesta afirmativamente a la pregunta “¿Te gusta leer?”, frente al 37,6% que contesta que no. Otro dato contradictorio surge al comprobar que el 30,4% de los encuestados afirma no leer “nunca”. Este dato puede ser analizado en clave positiva, al afirmar que el 69,6% de los jóvenes practica en algún momento la lectura, pero el alto porcentaje de jóvenes que nunca leen, puede ser considerado como un dato no demasiado positivo, es más, podría ser considerado como algo alarmante.



Las respuestas de los jóvenes varían cuando se comparan en función de variables como el sexo, la edad, el hábitat del centro o el rendimiento académico. Así, los resultados muestran que las chicas tienen mayor afición por la lectura que sus compañeros varones (13,1% de diferencia). También se observa una mayor afición a la lectura en los jóvenes de primer curso de ESO, frente a sus compañeros de segundo curso (4,3% de diferencia).

Con respecto al hábitat de procedencia, los alumnos de zonas rurales superan en hábito lector a sus compañeros de zonas urbanas (3,3% de diferencia).

También se observa que el gusto por la lectura se relaciona positivamente con el rendimiento académico. Así, los porcentajes de alumnos que manifiestan su gusto por la lectura aumentan conforme aumenta su rendimiento académico.



¿Te gusta leer?	Sexo niño/a		Curso escolar		Hábitat centro		Rendimiento académico		
	varón	mujer	primero ESO	segundo ESO	rural	urbano	NM	PA	D+
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sí	56,1%	69,3%	64,5%	60,2%	63,8%	60,5%	54,3%	61,2%	78,30%
No	43,9%	30,7%	35,5%	39,8%	36,2%	39,5%	45,7%	38,8%	21,7%

En cuanto a los géneros de lectura que más gustan a los jóvenes, por orden de preferencia, nos encontramos los libros de aventuras (47,2%), los cómics (30,5%), los libros de ciencia-ficción (15,8%), los policíacos o de detectives (3,8%) y la poesía (2,7%).

Esas preferencias también varían en función de determinadas variables personales. Así, nos encontramos con que la “poesía”, siendo el estilo literario menos valorado por los jóvenes, es el que más matices poblacionales nos ofrece, al ser leída principalmente por los alumnos de segundo de ESO de entorno urbano y, mayoritariamente, por chicas. Con respecto a este estilo de literatura, sorprende que el porcentaje de alumnos que la valoran descienda a medida que aumenta el rendimiento académico de los mismos. Con respecto a los demás estilos literarios, encontramos que las “aventuras” son las más apreciadas por el público masculino, mientras que las chicas prefieren la lectura de “ciencia-ficción”. Los “cómics” tienen más adeptos entre los alumnos de segundo curso y de zonas rurales y son más leídos por alumnos con buenos resultados académicos.

Tipo de lectura que más te gusta	sexo		curso		hábitat		Rendimiento académico		
	varón	mujer	1º ESO	2º ESO	rural	urbano	NM	PA	D+
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Cómics	6,3%	6,3%	4,5%	8,0%	9,3%	2,2%	5,1%	5,1%	9,20%
Aventuras	47,2%	29,5%	40,0%	39,3%	38,8%	40,9%	40,7%	35,7%	44,6%
Ciencia-ficción	31,5%	41,1%	38,2%	33,0%	34,1%	37,6%	37,3%	38,8%	29,2%
Policíacos-detectives	13,4%	11,6%	12,7%	12,5%	13,2%	11,8%	8,5%	14,3%	13,8%
Poesía	1,6%	11,6%	4,5%	7,1%	4,7%	7,5%	8,5%	6,1%	3,10%

Después de interesarnos por los géneros de lectura preferidos, se planteó a los alumnos una pregunta acerca de la frecuencia con la que practican esa lectura para entretenerse. Es importante el matiz “por entretenimiento”, pues supone una separación de la obligación que llevan implícitas las

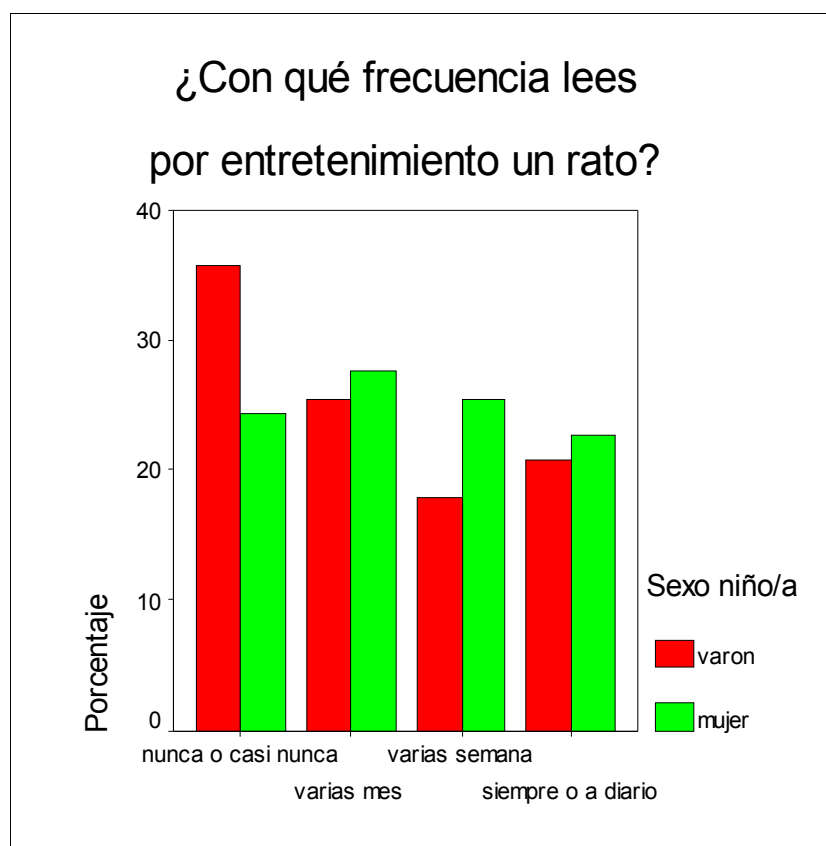
lecturas escolares.

¿Con qué frecuencia realizas la siguiente actividad?			nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario
			%	%	%	%
Leer por entretenimiento un rato	Sexo niño/a	varón	35,9%	25,5%	17,9%	20,7%
		mujer	24,3%	27,7%	25,4%	22,6%
	Curso escolar	primero ESO	27,9%	24,8%	20,1%	27,2%
		segundo ESO	33,0%	28,3%	22,9%	15,8%
	Hábitat centro	rural	30,5%	27,5%	21,4%	20,5%
		urbano	30,2%	25,2%	21,5%	23,1%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	38,0%	27,5%	15,1%	19,4%
		PA	32,4%	25,9%	22,6%	19,1%
		D+	13,2%	26,3%	29,6%	30,9%

El hecho de leer “por entretenimiento”, supone un placer añadido, a la vez que una renuncia a otra de las múltiples posibilidades de ocio con las que cuentan los jóvenes, como videoconsolas, Internet, maquinitas, video, televisión, música, etc., por lo que las respuestas a esta cuestión, pueden ofrecer una mayor información acerca del grado de disfrute que la lectura aporta a los jóvenes. En general, entorno al 20% de los encuestados afirma leer por entretenimiento siempre o a diario. Se muestra una clara preferencia por esta actividad entre los alumnos con mejores expedientes académicos (un 11% por encima tanto de sus compañeros con resultados medios como de aquellos que necesitan mejorar) y los que más lo hacen son los jóvenes de primero de ESO (11,4% más que los de segundo curso), quizás por que sus obligaciones de estudio no son tan exigentes como las de sus compañeros del curso superior, quedándoles más tiempo para ello. En cuanto a los alumnos que menos leen por entretenimiento, nos encontramos un 11,6% más de chicos que de chicas, que afirman no leer “nunca o casi nunca”, así como un 5,1% más de jóvenes de segundo de ESO, frente a los de primero. Además, son los jóvenes con peores resultados académicos los que se adhieren en mayor proporción a esta respuesta (38%), con una diferencia del 5,6% respecto a sus compañeros con resultados académicos normales y del 24,8% respecto a sus compañeros con las mejores notas.

Podemos afirmar que en este caso, el éxito académico se asocia positivamente con el hábito lector.

Los chicos son los que muestran una menor afición por la lectura, con una diferencia del 9% respecto a sus compañeras. Pero pese a esta diferencia, y a excepción del 22,1% de jóvenes que se muestran en contra, la mayoría de jóvenes consideran importante (53,2%) “leer por entretenimiento un rato en algún momento de la semana”. Pero una cosa es que los jóvenes den importancia al hecho de leer libros y otra cosa es que estén dispuestos a emplear parte de su dinero en la adquisición de los mismos. Para comprobar en qué medida estaban dispuestos a ello, se les planteó la afirmación “es mejor gastar en libros que en otras cosas”. Las respuestas de los jóvenes ante ella muestran que únicamente el 28,8% está dispuesto a invertir su dinero en libros, mientras que el 71,2% restante se muestra en contra de tal posibilidad.



Estas respuestas pueden obedecer al hecho de que el precio medio de los libros puede estar desproporcionado con la paga de muchos jóvenes, que prefieren invertirla en otras cosas más prioritarias para ellos como la ropa, los complementos de moda, o el saldo de su teléfono móvil, pues los libros pueden tomarlos prestados en una biblioteca durante el tiempo necesario.

¿Con qué frecuencia realizas la siguiente actividad?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana	Sexo niño/a	varón	25,0%	26,0%	24,2%	24,7%
		mujer	18,8%	23,3%	30,1%	27,8%

•Los museos.

Visitar museos es una de las mejores formas de entrar en contacto con nuestra cultura, nuestra historia y con el conocimiento en general. Las múltiples temáticas que nos podemos encontrar en ellos pueden convertirse en una de las más atractivas maneras de conocer a fondo el mundo en el que vivimos. Sin embargo, cuando se les pregunta a los jóvenes sobre la importancia de “visitar museos”, encontramos que el 70,5% de ellos lo consideran “poco” o “nada” importante frente a un 29,5% que sí le otorga importancia.

No existen diferencias significativas en función del sexo, aunque si se aprecian en función de la edad y lugar de procedencia de los jóvenes. Sorprende que los mayores sean los que menos importancia le otorgan a la visita de museos. En concreto, un 18% más de alumnos de segundo de ESO que de primero, se muestran en contra de esta actividad. En cuanto a la zona de procedencia

las diferencias no son tan marcadas, ya que solo un 3,5% más de jóvenes de zonas urbanas conceden mayor importancia a esta actividad que sus compañeros de zonas rurales.

¿Cuánta importancia tiene para ti la siguiente actividad?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Visitar museos	Sexo niño/a	varón	37,6%	33,2%	19,8%	9,4%
		mujer	35,5%	34,6%	19,7%	10,1%
	Curso escolar	primero ESO	30,9%	33,2%	22,0%	13,9%
		segundo ESO	42,5%	34,6%	17,4%	5,4%
	Hábitat centro	rural	39,3%	32,7%	18,0%	10,0%
		urbano	33,0%	35,5%	22,1%	9,3%

•El cine.

Esta forma de ocio es una de las más atractivas, convirtiéndose en un fuerte medio de influencia sobre la población juvenil, que ve en muchas producciones cinematográficas una forma de representación de la realidad que, aunque segada en la mayoría de los casos, les resulta muy seductora.

El cine es una de las cosas que más me gustan	¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			
	nada	poco	bastante	mucho
	4,7%	27,7%	46,9%	20,7%

La mayoría de los jóvenes, en concreto el 67,6%, se muestran a favor de la afirmación “el cine es una de las cosas que más me gustan” existiendo únicamente un 4,7% en contra de la misma.

Ir al cine	¿Con qué frecuencia realizas esta actividad?			
	nunca o casi nunca	varias veces al mes	varias veces a la semana	siempre o a diario
	53,1%	45,8%	1,8%	0,3%

A pesar de la proporción de jóvenes amantes del séptimo arte, en la práctica, el 53,1% de ellos afirma que no va al cine “nunca o casi nunca” mientras que el 45,8% afirma ir “varias veces al mes”, un porcentaje que podemos considerar más que aceptable, teniendo en cuenta los avanzados sistemas de imagen y sonido con los que cuentan la mayoría de hogares y que permiten el visionado de películas de cine en casa mediante la posibilidad de alquiler de los últimos éxitos de cartelera que ofrecen los videoclubes, siendo esta, sin lugar a dudas, la manera de ver cine que los jóvenes utilizan más asiduamente.

•Las fiestas.

A los jóvenes les gustan las fiestas y las verbenas, pues son unas ocasiones en las que encuentran menos impedimentos de sus progenitores para salir por la noche.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Me gusta tirar muchos petardos en fiestas y verbenas	Sexo niño/a	varón	20,9%	20,9%	18,1%	40,1%
		mujer	64,1%	19,8%	8,2%	7,9%

Las fiestas patronales son siempre una buena excusa para llegar un poco más tarde de lo normal a casa y las verbenas son lugares abiertos a todos los públicos en los que no se encontrarán con las posibles dificultades que por su edad se podrían encontrar al tratar de acceder a otro tipo de locales de ocio nocturno.

Por lo que respecta a una tradición tan popular en fiestas y verbenas como es la quema de petardos, el 61,7% de los jóvenes se muestra en contra de la misma. Eso sí, dentro de los jóvenes que disfrutan con esta actividad, los chicos destacan sobre las chicas con una diferencia que llega al 42,1% cuando comparamos las respuestas “bastante” y “mucho” ante tal afirmación.

Pero en la actualidad, son multitud los eventos que sirven de excusa para celebrar una fiesta. Un ejemplo lo encontramos en el nuevo carácter que se le está imprimiendo a acontecimientos tan cotidianos como cumplir años, que han dejado de considerarse un evento de carácter marcadamente familiar, para convertirse en una de las mejores excusas para celebrar un acto social. Este cambio lo corrobora el 98,9% de jóvenes a los que les gusta celebrar su cumpleaños con sus amigos así como el 88,7% que afirman que les gusta regalar algo a un amigo que está de cumpleaños.

•Pertenencia a asociaciones, clubes y/o organizaciones.

El 63,4% de la muestra afirma no pertenecer a ningún tipo de club o asociación, mientras que el 36.6% restante si pertenece a alguno. Entre los jóvenes que pertenecen a algún tipo de asociación, nos encontramos una mayoría de chicos (superan en un 15% a las chicas). Y los jóvenes de centros escolares privados superan a los de centros públicos (siendo un 8,4% más). La afición al asociacionismo es similar entre los jóvenes de zonas rurales y urbanas, no encontrando diferencias significativas al respecto.

En cuanto al tipo de organización o asociación preferida por los jóvenes, encontramos que los clubes de actividades deportivas, así como los equipos deportivos, concentran el grueso de la población adscrita a alguna sociedad (21,2%). El resto de individuos se reparte entre los clubes de adultos de tipo club náutico, liceo, círculo mercantil o las AMPAS (3,7%), los de carácter cultural como las bibliotecas o museos (3%), las cadenas de televisión, como el Xabarán club (3%), la iglesia y las actividades catecumenales (2,3%), los centros comerciales (1,1%) o las entidades bancarias (1%).

La frecuencia con la que los jóvenes asisten a tales clubes está en consonancia con el número de jóvenes asociados a los mismos. Así, cerca del 70% de los jóvenes afirman asistir entre “varias veces a la semana” y casi “a diario” a los clubes de carácter deportivo. Los siguientes a los que más asisten los jóvenes, con mucha diferencia, son los clubes de adultos ya mencionados (12,1%) y la iglesia (10,4%). A los clubes de carácter cultural acuden con esta frecuencia el 7% de los jóvenes.

¿Eres socio de algún club, asociación, parroquia, organización, etc.?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Titularidad centro	
	varón	mujer	rural	urbano	Público	Privado
	% columna	% columna	% columna	% columna	% columna	% columna
Sí	46,8%	31,8%	39,6%	39,8%	37,1%	45,5%

No	53,2%	68,2%	60,4%	60,2%	62,9%	54,5%
----	-------	-------	-------	-------	-------	-------

El resto de asociaciones no obtiene una frecuencia de asistencia significativa dado su carácter meramente comercial, pero esto no quiere decir que no se encuentren entre las preferidas de los jóvenes. Buen ejemplo de ello son los clubes organizados por las “cadenas de televisión”, que concentran un porcentaje de socios similar al de las bibliotecas. Entre estos, es llamativo el tirón que en Galicia ha tenido el Xabarín club, que destaca en las respuestas de los alumnos por encima de otros clubes organizados por cadenas de televisión nacionales, supuestamente con más medios para seducir a los jóvenes.

¿Con qué frecuencia vas a esa organización?	Nunca o casi nunca	varias veces al mes	Varias veces a la semana	Siempre o a diario	En vacaciones
	% columna	% columna	% columna	% columna	% columna
Ninguno	90,2%	7,4%	2,6%	3,4%	0,0%
Activ. deport.	0,8%	19,1%	34,8%	37,9%	23,1%
Tienda o cent. comerc.	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%
Equipo deportivo	1,4%	25,0%	41,7%	31,0%	7,7%
Cadena de TV	3,6%	2,9%	0,9%	3,4%	0,0%
De adultos (ANPA, casino, liceo,...)	0,4%	16,2%	5,2%	6,9%	46,2%
Culturales (Lectura/bibliotecas)	1,0%	11,8%	7,0%	0,0%	7,7%
Entidad bancaria	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Comerciales (de marcas)	0,6%	1,5%	0,9%	3,4%	15,4%
Iglesia/Catecismo	0,6%	11,8%	3,5%	6,9%	0,0%
Otros	0,0%	4,4%	2,6%	6,9%	0,0%

Teniendo en cuenta la variable sexo, los chicos eligen en primer lugar a los equipos deportivos, sobre todo de fútbol, y en cualquiera de sus divisiones (19,5%), en segundo lugar los clubes de actividades deportivas (9,8%) y en tercer lugar los clubes de adultos (4,2%). Los siguen en orden de preferencia las cadenas de televisión (2,4%) y la iglesia (1,8%). En cuanto a las chicas, su principal preferencia son los clubes de actividades deportivas (9,7%). En segundo lugar colocan a los clubes culturales (4,9%) y en tercer puesto sitúan a las cadenas de televisión (3,7%). Los siguientes, en orden de preferencias, son los clubes de adultos (3,1%), los equipos deportivos (2,9%) y la iglesia (2,9%). Como vemos, la disyuntiva “deporte-actividades culturales” es el principal marcador de las diferencias entre sexos al la hora de pertenecer a alguna asociación.

Respecto a la variable hábitat del centro, las diferencias se encuentran principalmente en el porcentaje de jóvenes afiliados a cada actividad. Así, mientras que los jóvenes de zonas rurales están mayoritariamente afiliados a los clubes de tipo deportivo, los de zonas urbanas se encuentran más repartidos entre los diferentes tipos de clubes. Pero el orden de preferencias es similar en ambos grupos de población.

¿Cuál organización?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Titularidad centro	
	varón	mujer	rural	urbano	Público	Privado
	% columna	% columna	% columna	% columna	% columna	% columna
Ninguno	57,0%	70,3%	62,6%	64,4%	66,5%	56,7%
Activ. deport.	9,8%	9,7%	11,1%	7,9%	9,0%	11,3%

¿Cuál organización?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Titularidad centro	
	varón	mujer	rural	urbano	Público	Privado
	% columna	% columna	% columna	% columna	% columna	% columna
Tienda o cent. comerc.	0,3%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%
Equipo deportivo	19,5%	2,9%	13,8%	8,6%	12,0%	10,4%
Cadena de TV	2,4%	3,7%	3,1%	2,9%	2,6%	3,9%
De adultos (ANPA, casino, liceo,...)	4,2%	3,1%	1,7%	6,3%	1,6%	8,2%
Culturales (Lectura/musical/baile reg.)	1,3%	4,9%	3,1%	2,9%	2,4%	4,3%
Entidad bancaria	1,1%	0,9%	1,0%	1,0%	0,6%	1,7%
Comerciales (de marcas)	1,1%	1,1%	0,7%	1,6%	1,0%	1,3%
Iglesia/Catecismo	1,8%	2,9%	1,7%	3,2%	2,8%	1,3%
Otros	1,6%	,6%	1,0%	1,3%	1,2%	,9%

Teniendo en cuenta la titularidad del centro al que pertenecen, las respuestas de los alumnos siguen corroborando la afición de los jóvenes por las actividades deportivas, que copan el primer y segundo puesto tanto en las preferencias de los jóvenes de colegios públicos como de colegios privados. Las diferencias surgen a la hora de establecer las siguientes actividades en el orden de preferencias. Así, los alumnos de centros privados colocan en tercer lugar a los clubes de adultos (8,2%), seguidos de los culturales (4,3%), las cadenas de televisión (3,9%), las entidades bancarias (1,7%) y, en último lugar, con porcentajes iguales (1,3%), los clubes comerciales y la Iglesia, mientras que los jóvenes de colegios públicos colocan en tercer lugar a la Iglesia (2,8%), seguida de las cadenas de televisión (2,6%), los clubes de carácter cultural (2,4%), los de adultos (1,6%), los comerciales (1%) y los bancarios (0,6%). Dejando aparte la gran afición por las actividades deportivas de ambos grupos, la principal diferencia, como se observa, se encuentra en la mayor participación de los jóvenes de colegios públicos en las actividades de la Iglesia, mientras que los jóvenes de colegios privados se centran más en actividades de tipo cultural.

Podemos concluir que las actividades de tipo deportivo son las preferidas por los jóvenes, siendo los clubes de “actividades deportivas” y de “equipos deportivos” los que acumulan mayor número de socios y a los que asisten con mayor frecuencia.

Las actividades deportivas y el juego.

Los hábitos de vida de la sociedad actual presentan como una especial necesidad la realización de alguna actividad físico-deportiva con cierta asiduidad, por lo que la práctica de algún deporte durante el tiempo de ocio se ha convertido en algo muy extendido y con numerosos adeptos, que saben lo perjudicial que resulta para nuestra salud el sedentarismo al que nuestras obligaciones laborales o sociales nos someten. Los jóvenes saben los beneficios que aporta el deporte a su desarrollo físico y psicológico ya que continuamente reciben informaciones acerca de ello en múltiples ámbitos. Conocer hasta qué punto están concienciados de ellos, será un índice de sus estilos de vida que interesa conocer.

Cuando estudiamos las respuestas de los jóvenes ante las preguntas relacionadas con los deportes y la práctica de los mismos, observamos en todas ellas una tendencia general hacia las respuestas positivas, mostrando unos alumnos que disfrutaban con el deporte, la gimnasia y los juegos de

movimiento y, aunque les guste esforzarse al máximo en la práctica de los mismos, no les importa demasiado quién será el ganador sino disfrutar con su práctica.

¿En qué grado te gustan las siguientes cosas?	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Jugar al fútbol, baloncesto,..., aunque perdamos	6,5%	9,5%	28,9%	55,1%	3,33	,894
Esforzarme al máximo cuando hago deporte	4,3%	13,0%	38,3%	44,3%	3,23	,835
Jugar por jugar, sin importar quien gane	8,2%	10,1%	35,1%	46,6%	3,20	,925
Hacer deporte para estar bien físicamente	6,4%	17,0%	34,5%	42,1%	3,12	,913
Participar en juegos en que todos ganan	9,3%	19,5%	34,6%	36,7%	2,99	,966
Formar parte de un equipo deportivo	13,4%	23,2%	23,6%	39,7%	2,90	1,076
Competir jugando	15,0%	22,5%	28,6%	34,0%	2,81	1,064
Hacer deporte para tener amigos	31,1%	31,8%	19,5%	17,6%	2,24	1,075
Ser mejor en los deportes que en los estudios	29,3%	41,7%	17,9%	11,0%	2,11	0,95

Las respuestas a la primera pregunta son contundentes, mostrando un 84% de jóvenes que disfrutan jugando a algún deporte “aunque pierdan”. Con una puntuación media de respuesta afirmativa de 3,33 sobre 4, nos da una idea previa de lo mucho que les gusta a los jóvenes la práctica deportiva.

El segundo ítem con mayor índice de respuestas positivas de este bloque se refiere a la posibilidad de “esforzarse al máximo” cuando se practica algún deporte. Ante ella, el 82,6% de los jóvenes responde de manera positiva, con una media de 3,23 sobre 4. Como vemos, no solo les gusta jugar, sino poner todo su empeño y concentración en ello.

La legislación educativa desde hace años se ha ido adaptando a esta tendencia de los jóvenes tratando de buscar una educación física acorde a las aficiones deportivas de la juventud. Así, en los centros educativos de secundaria se exige que el profesorado de esta materia tenga la titulación correspondiente, dejando de ser una asignatura desprestigiada que daba cualquier profesor para completar su horario.

En muchos centros existe una gran implicación con esta materia, haciendo que esta se extienda fuera del horario meramente escolar y fomentando la creación de diversos equipos deportivos en los que, además de el desarrollo físico y personal de los alumnos, se establezcan nuevas formas de enriquecer la relación escuela-familia-comunidad.

El estilo de vida actual exige cada vez menos esfuerzo físico. En el ámbito laboral existen multitud de avances tecnológicos que facilitan el trabajo, y en el terreno del ocio ha sucedido lo mismo, con juguetes cada vez más sofisticados que solo necesitan de una silla y una toma de corriente para permitir que el sujeto juegue virtualmente a deportes que en la realidad requieren mucho mayor espacio y un desarrollo de actividad física importante.

Estos cambios están abocando al sedentarismo a la población en general, y a los más jóvenes en particular, con los riesgos para la salud que implica una vida sedentaria prematura.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Jugar al fútbol, baloncesto,..., aunque perdamos	Sexo niño/a	varón	3,4%	5,9%	23,5%	67,3%
		mujer	9,9%	13,4%	34,9%	41,8%
Participar en juegos en que todos ganan	Sexo niño/a	varón	7,3%	17,4%	36,9%	38,4%
		mujer	11,4%	21,7%	32,0%	34,9%
Competir jugando	Sexo niño/a	varón	7,0%	16,3%	30,2%	46,5%
		mujer	23,9%	29,3%	26,7%	20,2%
Formar parte de un equipo deportivo	Sexo niño/a	varón	7,8%	15,1%	25,2%	51,9%
		mujer	19,7%	32,3%	21,9%	26,1%

Ante este panorama, el bienestar físico se presenta como un valor en alza que requiere de un esfuerzo constante y personal para ser conseguido. La mejor manera de conseguirlo es mediante la realización de alguna actividad deportiva de manera habitual. Los jóvenes lo saben y ante la proposición “hacer deporte para estar bien físicamente” el 76,6% de ellos responde afirmativamente mostrándose “bastante” o “muy” de acuerdo con la misma.

Pero la realización de algún deporte no sólo aporta beneficios físicos al individuo, también ayuda a mejorar sus relaciones sociales. El tiempo que dedican los jóvenes a sus prácticas deportivas pueden servirles también como forma para entablar interacciones sociales entre iguales. El 63,3% de los jóvenes afirma que les gusta mucho “formar parte de un equipo deportivo” y el 37,1% considera la práctica de un deporte como una buena forma para hacer amigos. Como se observa, el deporte también es una forma de estar con sus amigos y, la pertenencia a un equipo concuerda perfectamente con los ideales de homogeneización, pertenencia al grupo y gregarismo social propios de los adolescentes que buscan reforzar su identidad a la vez que sentirse seguros. Además, la posibilidad de consecución de éxitos deportivos influirá positivamente en el autoconcepto y prestigio social de los miembros del equipo.

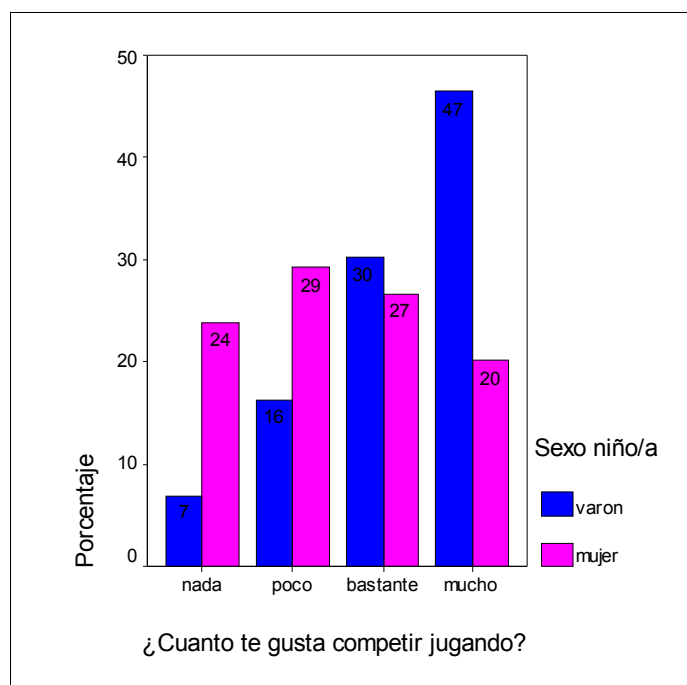
Otra vertiente que nos ofrecen los deportes es la de enriquecer nuestros momentos de ocio contemplando su ejecución como espectadores. El 59,8% de los encuestados se siente “bastante” o “muy” atraído ante la posibilidad de “asistir a algún espectáculo deportivo”. De hecho, a la hora de ordenar las diez actividades preferidas por los jóvenes, éstos colocaban la asistencia a espectáculos deportivos en 6º lugar.

•El juego cooperativo y el juego competitivo.

En este apartado estudiaremos las diversas actitudes del alumnado ante ambos tipos de juego.

En principio, podemos destacar que una de las proposiciones relativas a los deportes y el juego a la que los jóvenes otorgaron gran importancia se refiere al hecho de “jugar por jugar, sin importar quien gane”, que con un 81,7% de respuestas positivas y una media de 3,20 sobre 4, nos da idea de la deportividad de nuestros jóvenes. El juego resulta ser una actividad placentera a todas las edades y a través de ella el sujeto aprende, se comunica e interacciona con los demás y con el medio que le rodea, convirtiéndose en un gran apoyo para su desarrollo personal.

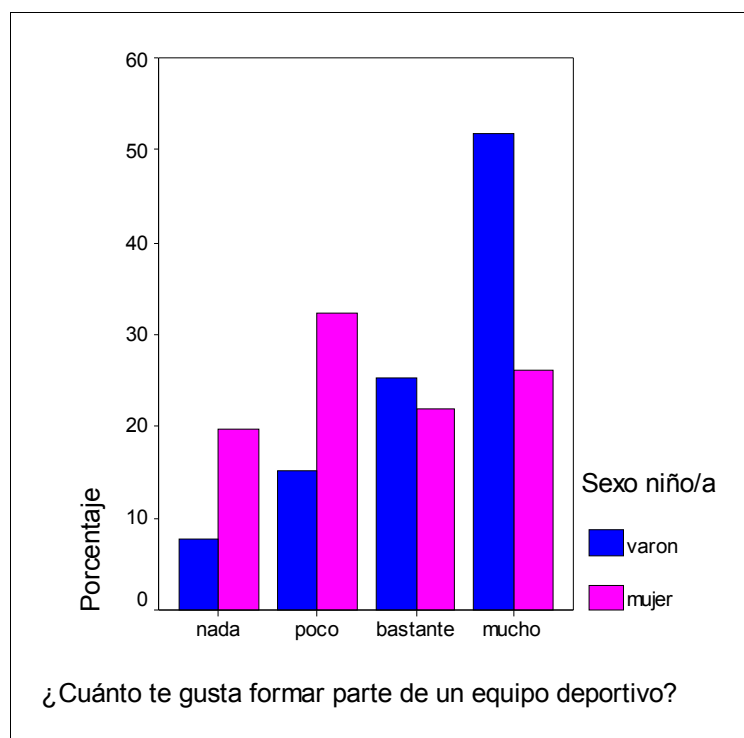
En el juego cooperativo no existen vencedores ni vencidos y es necesaria la colaboración de todos los jugadores para llevar el juego hasta su fin. A pesar de que consta de una serie de reglas, no exige la tensión de los juegos competitivos, continuamente ensombrecidos por la frustración que aquellos jugadores que pierden, y por ello es una gran estrategia para mejorar las relaciones personales y la cohesión grupal. Con respecto a esta cuestión, encontramos que, aunque tanto los chicos como las chicas contestan de manera similar ante la posibilidad de que todos ganen, los varones se muestran algo más competitivos. De hecho, cuando se observan las respuestas de la minoría de jóvenes (8,2%) que afirman no disfrutar “nada” con este tipo de juegos, nos encontramos un 20% más de varones que de mujeres.



No cabe duda que el deporte se vive más intensamente dentro de una competición ya que genera unos niveles de emoción superiores a los de los juegos en los que ésta no se plantea. Y no por ello podemos considerar que un tipo de juegos es mejor que otro. La competición exige concentración, esfuerzo, capacidad de actuar en equipo,...., y, además, supone un entrenamiento para encajar las frustraciones cuando se pierde valorando con deportividad el trabajo bien hecho de los adversarios. De hecho, el 62,6% de los encuestados también respondieron positivamente ante el anuncio “competir jugando”. Así pues, aunque son más los jóvenes que se muestran a favor de los juegos no competitivos, existe un alto porcentaje de ellos que también muestran una atracción por aquellos en los que es necesario competir.

En el caso de los deportes competitivos existen grandes diferencias entre sexos. Así entre los jóvenes que se manifiestan claramente en contra de la vertiente competitiva de los juegos, las chicas son mayoría, con una diferencia del 51,4% sobre los chicos.

Los jóvenes, como se ha visto, disfrutaban más del juego no competitivo y viven el deporte más desde su vertiente participativa. Prueba de ello es el 63,3% que afirman que formar parte de un equipo deportivo les gusta “bastante” o “mucho”.



•La importancia del juego.

Para los jóvenes, jugar es algo importante, sobre todo el juego colectivo. Un índice de ello es el 85,8% manifiesta que les gusta “bastante” o “mucho” compartir sus juguetes con sus amigos. Con una media de respuesta positiva de 3,26 sobre 4, nos muestra que, para ellos, no es tan importante el instrumento con el que juegan como las personas con las que lo hacen. Únicamente un 5% de los alumnos se muestra en contra de compartir sus juguetes.

¿En qué grado te gustan las siguientes cosas?	nada	poco	bastante	mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Compartir mis juguetes con mis amigos	5,0%	9,3%	40,2%	45,6%	3,26	,824
Estar en el parque o en la calle jugando	5,9%	21,6%	40,2%	32,4%	2,99	,880
Ver el programa favorito de TV antes que jugar con mis amigos	40,6%	35,2%	13,2%	11,0%	1,95	0,99

El espacio tradicional para los intercambios sociales entre jóvenes ha sido siempre la calle, pero los cambios que ha sufrido la sociedad en las últimas décadas han dado lugar a un aumento de la inseguridad que, unido al imparable desarrollo urbanístico, han hecho que los principales lugares de encuentro de los jóvenes se limiten a los parques y centros comerciales. Este problema no es tan grave en las zonas rurales, aunque en ellas también se han producido cambios, como la el descenso de la natalidad o la creciente tendencia hacia el abandono de las formas tradicionales de vida, que

hace que se reduzcan los intercambios sociales entre los jóvenes, tanto por que sus padres trabajan lejos de casa y solo acuden a sus viviendas al final de la jornada laboral, como porque los centros escolares se encuentran lejos de esas zonas, por lo que los jóvenes también llegan a sus lugares de residencia al final de su jornada escolar.

Ante la pregunta “estar en el parque o en la calle jugando” el 72,6% de la población le otorga “bastante” o “mucho” importancia. Aunque para ellos existan otras alternativas igual de interesantes, como revela el 27,5% de jóvenes que opinan lo contrario, las respuestas de los jóvenes siguen considerando muy importante esta posibilidad de relación social.

Teniendo en cuenta las diferencias intragrupalas, encontramos que hay un 12,3% más de chicos que de chicas y un 10% más de alumnos de primer curso de ESO, que de segundo, que disfrutan en el parque o en la calle.

Es posible que la televisión se haya convertido en una competidora del juego en el exterior llenando parte del tiempo que los jóvenes podrían dedicar a esa actividad. Para comprobarlo se les ha planteado a los alumnos la disyuntiva “ver el programa favorito de TV antes que jugar con mis amigos”. Ante esta, las respuestas se colocan en el polo opuesto y el 75,8% de los jóvenes le otorga “poca” o “ninguna” importancia a ver la TV. Prefieren estar con sus amigos. Pese a esta proporción, sorprende la existencia de un grupo de jóvenes que prefieren ver su programa favorito de televisión (24,2%).

¿En qué grado te gustan las siguientes cosas?			nada	poco	bastante	mucho
			% fila	% fila	% fila	% fila
Estar en el parque o en la calle jugando	Sexo niño/a	varón	3,8%	17,9%	42,1%	36,3%
		mujer	8,2%	25,7%	38,1%	28,0%
	Curso escolar	primero ESO	3,7%	18,8%	40,3%	37,2%
		segundo ESO	8,1%	24,4%	40,1%	27,4%
	Hábitat centro	rural	6,3%	21,6%	38,6%	33,5%
		urbano	5,3%	21,5%	42,4%	30,8%
Ver el programa favorito de TV antes que jugar con mis amigos	Sexo niño/a	varón	39,3%	36,3%	14,4%	10,1%
		mujer	42,0%	34,1%	11,8%	12,1%
	Curso escolar	primero ESO	37,5%	34,9%	15,9%	11,7%
		segundo ESO	43,8%	35,6%	10,3%	10,3%
	Hábitat centro	rural	40,5%	34,7%	12,3%	12,6%
		urbano	40,7%	36,0%	14,3%	9,0%

Respecto a la diferencias de respuesta en función de las variables intragrupalas, encontramos únicamente destacable el hecho de que hay más jóvenes de segundo curso de ESO (7%) que de primero, que prefieren este tipo de diversión.

•Las situaciones y los espacios lúdicos.

Se le han planteado a los jóvenes distintas situaciones en las que se puede disfrutar del juego libre colectivo. En todas ellas se les pregunta acerca de la frecuencia temporal con que realizan tales actividades.

La actividad que realizan con más asiduidad es “jugar con los amigos fuera de casa”. El 29,2% afirma realizarla “a diario” frente al 12,8% que afirma no realizarla “nunca”. El resto de los

encuestados afirma realizarla con una frecuencia intermedia.

La siguiente actividad alternativa de juego social en número de adeptos es complementaria de la anterior. Se trata de “jugar con los amigos en mi casa”. Ante la falta de oportunidades para jugar en el exterior, los jóvenes se reúnen en sus domicilios y, aunque la frecuencia de este tipo de reuniones no es demasiado alta, un 42,8% de los jóvenes afirma realizarla varias veces al mes.

Otra opción de juego social valorada por los jóvenes es “jugar a las cartas u otros juegos de mesa” que con un 58,3% de jóvenes que la practican entre “varias veces al mes” y “varias veces a la semana” obtiene un rango de respuestas positivas superior a la siguiente opción valorada por los jóvenes. La opción menos valorada por los jóvenes como situación propicia para el juego es “jugar en el patio de colegio después de clase”. Sorprende que el lugar en el que los jóvenes tienen el mayor número de oportunidades para desarrollar sus habilidades sociales sea en el que con menos frecuencia ponen en marcha actividades lúdicas. El 64,8% de los jóvenes “nunca” juega en el patio del colegio después de clase. Este porcentaje de respuestas puede obedecer a la cantidad de alumnos que hacen uso de transporte escolar y abandonan el centro nada más terminar las clases, así como a la norma de cerrar los centros escolares al público una vez rematada la jornada escolar. Hay 18% de alumnos que afirman hacerlo “a diario”. Los porcentajes de respuestas intermedias son muy pequeños.

¿CUÁNTAS VECES REALIZAS LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES?	nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Jugar con los amigos fuera de casa	12,8%	20,8%	37,2%	29,2%	2,83	,992
Jugar con los amigos en mi casa	32,3%	42,8%	19,4%	5,5%	1,98	,858
Jugar a las cartas u otros juegos de mesa	36,3%	36,7%	21,6%	5,5%	1,96	,893
Jugar en el patio del colegio después de clase	64,8%	9,2%	7,9%	18,0%	1,79	1,19

Podemos concluir que a pesar de la competencia que suponen las nuevas formas de ocio como cibers o salas de juegos, así como la dinámica de nuestra sociedad en la que los jóvenes se encuentran cargados de actividades extraescolares que reducen su tiempo de ocio, los lugares tradicionales de juego siguen teniendo afluencia y siguen siendo valorados por la población juvenil.

•El juguete preferido.

Con la finalidad de conocer con exactitud qué juguetes utilizan los jóvenes, se ha aprovechado la circunstancia de que la aplicación del cuestionario ha sido inmediatamente después de las fiestas navideñas, para preguntarles cuál había sido el regalo más importante que habían recibido. A la mayoría les ha costado elegir entre la cantidad de regalos recibidos.

Las respuestas de los encuestados nos ofrecen información acerca de cuál es el juguete ideal para ellos y de si se siguen manteniendo los estereotipos tradicionales a la hora de hacer regalos a los distintos sexos.

De los datos obtenidos podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Las tres primeras elecciones integran casi a la mitad del alumnado (44,5%). En general, los dispositivos de imagen y sonido, las videoconsolas y sus accesorios y la ropa y los complementos relacionados con ella son los regalos que más les han gustado. Los dispositivos de imagen y sonido (televisor, discman, mp3, mp4,...) han sido los regalos preferidos para el 17,4% de los jóvenes. El siguiente regalo preferido por los jóvenes son las videoconsolas, otras maquinitas y los accesorios y juegos relacionados con las mismas, que ha sido señalado como regalo preferido por el 16,4%. La ropa y los complementos de moda ocupan la tercera posición, con un 10,7% de elecciones. En estos tres tipos de regalos hemos encontrado una diferencia clara entre sexos a la hora de elegirlos. Así, los dispositivos de imagen y sonido, así como la ropa y los complementos de moda, han sido opciones elegidas más por las chicas (un 33,4% más en el primer caso y un 21,6% más en el segundo), mientras que las videoconsolas y otras maquinitas similares son un regalo preferido principalmente por los chicos (71,6% más).
- El dispositivo de imagen y sonido más popular han sido el mp3, seguido a mucha distancia por el discman, el DVD, los equipos de música, el televisor, el karaoke o los instrumentos musicales. Entre las videoconsolas, la “PlayStation”, en su última versión, ha sido la más demandada, seguida de la XBOX y de la nueva consola de bolsillo “PSP” (PlayStationPockett).
- Los teléfonos móviles se han convertido en otro regalo muy demandado y apreciado por los jóvenes, que lo colocan en cuarto lugar de sus preferencias. Para muchos de ellos, no era la primera unidad que recibían, sino que aprovecharon las fechas navideñas como excusa para obtener un nuevo modelo, con mayores prestaciones.
- Destaca la diferenciación por sexo encontrada entre los juguetes bélicos (incluida alguna carabina de balines), regalados a los chicos en un 100%, y los juegos de manualidades, regalados en la misma proporción a las chicas.
- Es destacable el hecho de que, el 3% de los sujetos que recibieron como regalo ropa y/o complementos, se referían a los Piercings.
- También destacamos que de los sujetos que recibieron material deportivo como regalo, un 1% hacía referencia a una moto o a un cuad.
- También se han encontrado casos de “regalos generosísimos” como un caballo, unas vacaciones, o cantidades de dinero que superan los 150 euros.

Regalo de Navidad o Reyes más importante para ti		Sexo niño/a		TOTAL DE LA TABLA
		varón	mujer	
		%	%	
1º	Imagen y sonido (televisor, discman, mp3, instrumentos, ...)	33,3%	66,7%	17,4%
2º	Videoconsolas, otras maquinitas, accesorios y juegos.	85,8%	14,2%	16,4%
3º	Ropa y/o complementos.	39,2%	60,8%	10,7%
4º	Teléfonos móviles y walkie talkies.	39,7%	60,3%	9,8%
5º	Material deportivo (balones, patines, raquetas, bicis,...)	71,7%	28,3%	7,7%
6º	Dinero	53,1%	46,9%	7,1%
7º	Ordenadores, portátiles y/o periféricos.	55,6%	44,4%	5,2%
8º	Afectivos y simbólicos (un abrazo, cariño, reunión, postal)	41,7%	58,3%	3,5%
9º	Material didáctico (libros, cuentos, libretas, mochila, ...)	43,5%	56,5%	3,3%

Regalo de Navidad o Reyes más importante para ti		Sexo niño/a		TOTAL DE LA TABLA
		varón	mujer	
		%	%	
10°	Joyas y/o relojes.	33,3%	66,7%	3,0%
11°	Juegos de mesa (Monopoly, puzzles, hundir la flota, ...)	37,5%	62,5%	2,3%
12°	Otros (vacaciones, viajes, muebles)	31,3%	68,8%	2,3%
13°	Películas y música (DVD y CD)	13,3%	86,7%	2,2%
14°	Maquetas/Juegos de construcción.	93,3%	6,7%	2,2%
15°	Ropa y calzado deportivos	80,0%	20,0%	1,4%
16°	Muñecos.	10,0%	90,0%	1,4%
17°	No recibió regalos	88,9%	11,1%	1,3%
18°	Juegos de todas las edades (diana, mesa de ping-pong)	87,5%	12,5%	1,2%
19°	Mascotas.	25,0%	75,0%	0,6%
20°	Científicos (telescopio, microscopio, química)	66,7%	33,3%	0,4%
21°	Bélicos (armas)	100,0%		0,4%
22°	Juegos de manualidades.		100,0%	0,1%

Las actividades religiosas.

Los jóvenes se manifiestan seguidores de la religión mayoritaria, aunque también afirman que no practican demasiado las doctrinas de la misma. Es frecuente oír que los jóvenes han perdido los valores religiosos y que si asisten a misa es más por obligación que por convicción. Recordemos que al hablar de pertenencia a clubes u otras organizaciones, el 2,3% nombra a la parroquia o al catecismo. Se les han formulado dos preguntas para conocer su actitud ante la práctica religiosa, una indaga acerca de la importancia que le dan a esa actividad, la otra lo hace sobre la frecuencia con la que acuden a los actos religiosos.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	nada	poco	bastante	mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Los domingos hay que ir a misa.	46,0%	21,3%	18,7%	14,0%	2,01	1,099
Participar en actividades de la parroquia.	42,4%	32,6%	15,2%	9,8%	1,92	,982

El 25% del alumnado se muestra “bastante” o “muy” de acuerdo con la importancia de “participar en actividades de la parroquia”, aunque la mayoría (75%) se muestra en contra. Es más, el mayor porcentaje de respuestas (42,4%) se encuentran en la opción más en contra de tal opción. Cuando se les pregunta acerca de la asistencia a misa los domingos, las proporciones son similares, y aunque aumenta ligeramente la cantidad de jóvenes afines a la misma (32,7% que contestan “bastante” o “mucho”), también aumenta el número de ellos que se muestra radicalmente en contra (46%).

Entre los jóvenes que se muestran a favor de “ir a misa los domingos”, encontramos un 5,2% más de chicas que de chicos. Una diferencia similar (5.9%) la encontramos entre los alumnos de zonas rurales y urbanas, siendo los primeros los que muestran mejor predisposición hacia los cultos dominicales.

Por lo que respecta a la participación en las actividades de la parroquia, los chicos se muestran más a favor que las chicas (4,8% más) y encontramos mayor predisposición hacia ellas por parte de

los alumnos de centros públicos (12,1% más) y de zonas rurales (5,7% más).

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?			nada % fila	poco % fila	bastante % fila	mucho % fila
Los domingos hay que ir a misa	Sexo niño/a	varón	49,0%	20,8%	17,3%	12,9%
		mujer	42,7%	21,9%	20,2%	15,2%
	Titularidad centro	Público	47,1%	20,9%	16,9%	15,1%
		Privado	43,6%	22,2%	22,6%	11,5%
	Hábitat centro	rural	46,6%	18,2%	18,9%	16,3%
		urbano	45,2%	25,5%	18,4%	10,9%
Participar en actividades de la parroquia	Sexo niño/a	varón	42,7%	30,1%	13,9%	13,4%
		mujer	42,1%	35,4%	16,6%	5,9%
	Titularidad centro	Público	39,4%	31,9%	17,8%	11,0%
		Privado	49,1%	34,2%	9,4%	7,3%
	Hábitat centro	rural	40,0%	32,6%	17,4%	10,0%
		urbano	45,7%	32,6%	12,1%	9,6%

Pero una cosa es la buena predisposición hacia una actividad y otra muy distinta es la realización de la misma. Para comprobar el nivel de práctica religiosa de los jóvenes se les ha preguntado acerca de la asiduidad con la que asisten al acto religioso mayoritario, la misa.

¿Cuántas veces realizas estas actividades?	nunca o casi nunca %	varias mes %	varias semana %	siempre o a diario %
Ir a misa	62,6%	25,7%	7,5%	4,3%

Los resultados muestran un 4,3% de la muestra que afirma asistir a misa con la máxima frecuencia frente al 62,6% que dice no hacerlo “nunca o casi nunca”. El 33,2% restante, afirma asistir a misa con cierta frecuencia.

La televisión.

La televisión es el medio de comunicación de masas con mayor protagonismo entre toda la población. No tanto por su calidad cuanto por la forma en cómo presenta sus mensajes hace que a éstos se les confiera cierta autoridad y prestigio, haciendo mella en la voluntad de aquellos sujetos con menor capacidad crítica. La pequeña pantalla ha adquirido tal importancia que ha llegado al punto de influir en el estilo de vida de los televidentes, siendo un elemento clave a la hora de organizar su tiempo. Si a esto le añadimos que favorece el sedentarismo y la pasividad, podríamos concluir que su uso solamente aporta desventajas al individuo. Sin embargo, sabemos que con un uso adecuado, la televisión aporta cosas positivas resultando un importante agente educativo y socializador, contribuyendo a la regularización de muchas conductas, actitudes, normas y valores.

La frecuencia con que los jóvenes ven la tele, así como el tiempo que dedican a esa actividad nos ayudará a saber en qué medida les influye la televisión.

No sorprende el hecho de que el 99,7% de los encuestados responda afirmativamente cuando se le pregunta si ve la televisión. El 0,3% que han respondido “no”, seguramente lo ha hecho por error, pues han contestado preguntas posteriores acerca de sus programas favoritos.

•La televisión y el tiempo libre.

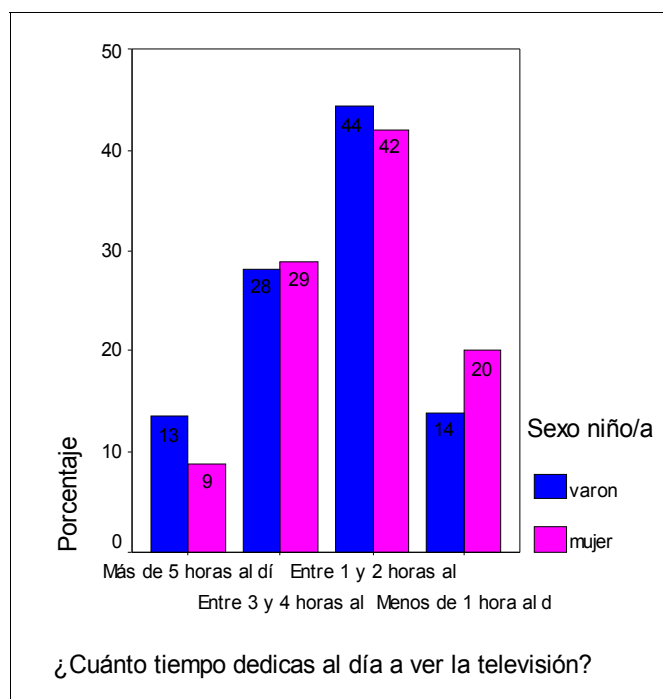
“Ver la televisión” es la segunda actividad favorita de los jóvenes. La televisión resulta un instrumento de entretenimiento muy útil y práctico, si bien limita la comunicación y disminuye las posibilidades de interacción entre los interlocutores. El tiempo dedicado a la televisión se centra exclusivamente en dos acciones: ver y escuchar.

Se les ha preguntado cuánto tiempo dedican a ver la televisión un día de clase. La frecuencia más indicada es “entre 1 y 2 horas al día” (43,3% del total), la siguiente respuesta más señalada ha sido “entre 3 y 4 horas al día” (28,6%). Un 16,9% señala que la ve “menos de una hora al día” y el 11,3% afirma ver “mas de 5 horas” de televisión diarias.

¿Cuánto tiempo dedicas al día a ver la televisión?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Rendimiento escolar según tutor/a			Total de la tabla
	varón	mujer	rural	urbano	NM	PA	D+	
	%	%	%	%	%	%	%	
Más de 5 horas al día	13,5%	8,9%	12,3%	10,0%	17,9%	8,9%	6,0%	11,3%
Entre 3 y 4 horas al día	28,2%	28,9%	27,6%	29,8%	26,8%	29,0%	30,5%	28,6%
Entre 1 y 2 horas al día	44,3%	42,1%	41,6%	45,5%	41,1%	45,3%	42,4%	43,3%
Menos de 1 hora al día	14,0%	20,1%	18,5%	14,7%	14,2%	16,9%	21,20%	16,9%

Las cifras son sumamente elevadas, ya que esas horas consumidas delante del televisor, son restadas a otras actividades más productivas, como estudiar, hacer deporte o, simplemente, dormir.

Dentro de la franja de mayor consumo televisivo, destacan los varones, así como los individuos con peores resultados académicos, mientras que en la parte opuesta, destacan las chicas y los individuos con mejores notas.



Como se observa, la relación entre las horas dedicadas a ver la televisión y el resultado académico de los alumnos se encuentra bastante repartido aunque queda patente que cuanto menor es el número de horas delante del televisor, mejores son los resultados académicos.

•El programa favorito.

Se ha comentado la utilidad de la televisión como transmisora de contenidos culturales, sociales o actitudinales. Dado que estos contenidos no se encuentran en todos los programas, es necesario tener la capacidad de escoger aquellos programas que sí los ofrezcan.

Tipo de programa televisivo que más te gusta	Sexo niño/a		Hábitat del centro		Total
	varón	mujer	rural	urbano	%
	%	%	%	%	
Películas o series	33,2%	78,1%	53,4%	56,4%	54,7%
Deportivos	48,4%	4,6%	26,8%	28,2%	27,4%
Dibujos animados	12,0%	13,4%	14,3%	10,7%	12,7%
Concursos	2,6%	2,8%	3,1%	2,2%	2,7%
Otros	2,1%	1,1%	1,2%	2,2%	1,6%
Noticias	1,3%	0,0%	1,0%	,3%	,7%
Publicidad	,3%	0,0%	,2%	0,0%	,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los jóvenes colocan en el primer lugar de su lista de programas más visionados a las “películas y series”, respaldadas por el 54,7% de la población. Le siguen los programas “deportivos” (27,4%) y los “dibujos animados” (12,7%). Estas tres opciones engloban al 94,8% del total. El 5,2% restante hace referencia a programas como los noticieros, los concursos, los documentales o la publicidad.

El público de “películas y series” es mayoritariamente femenino (un 44,9% más de chicas que de chicos), mientras que los programas “deportivos” son seguidos mayoritariamente por chicos (un 43,8% más que las chicas). Los “dibujos animados” tienen cuotas de pantalla similares entre sexos.

•La cadena de televisión preferida.

En la actualidad existen multitud de cadenas disponibles, tanto públicas como privadas. Todas ellas buscan captar la mayor audiencia posible, tratando de ganarse a aquellos grupos de población con los que puedan realizar mayor negocio.

Seis canales aglutinan el 96,1% de las respuestas. La cadena más vista es “Antena 3”, con un 53,6% del total de respuestas. Le siguen “Tele 5”, con un 18,3%, los “canales autonómicos y/o comarcales”, con el 9,6%, los canales “digitales” y de “cable”, con el 7,8%, “TVE 1”, con el 3,6% y canal “cuatro”, con el 3,2%.

¿Qué cadena de televisión ves más a menudo?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Total
	varón	mujer	rural	urbano	%
	%	%	%	%	
Antena3	52,2%	55,2%	55,8%	50,8%	53,6%
Tele5	16,2%	20,6%	14,6%	23,2%	18,3%

¿Qué cadena de televisión ves más a menudo?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Total
	varón	mujer	rural	urbano	%
	%	%	%	%	
Autonómicas (TVG, Tele Coruña, Localia, Telesalnés, etc.)	11,2%	7,8%	11,7%	7,0%	9,6%
Otros (R, Canal Digital, Disney Chanel)	8,9%	6,7%	5,1%	11,4%	7,8%
TVE1	3,7%	3,5%	4,9%	1,9%	3,6%
Cuatro	4,2%	2,0%	3,6%	2,5%	3,2%
Video/DVD	2,1%	3,2%	3,2%	1,9%	2,6%
TVE2	1,6%	,9%	1,2%	1,3%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Resulta chocante que uno de los canales más aclamados por la cantidad de contenidos culturales que ofrece es el que los jóvenes colocan en último lugar, así la cadena “TVE 2”, es superada en la escala de preferencias de la juventud por la opción “video/DVD”.

•El programa de televisión preferido.

Las respuestas obtenidas cuando se les pregunta a los jóvenes acerca de su programa de televisión favorito son demasiado variadas (más de 120 títulos diferentes) como para pretender hacer un estudio pormenorizado de las mismas en este trabajo. Pese a esto, no caben dudas acerca de cuáles son sus programas favoritos, ya que el 94,3% de las respuestas se concentran entorno a 15 títulos.

Programa de TV favorito		Cadena en la que se emite	%
1º	Los Serrano	TELE 5	27,5%
2º	Aquí no hay quien viva	ANTENA 3	14,6%
3º	Los Simpson	ANTENA 3	14,1%
4º	Disney Cannel: Raven, La banda del patio, Amer Dr. Kim Posib	CANAL SATÉLITE	7,9%

	Programa de TV favorito	Cadena en la que se emite	%
5°	Deportes	<i>VARIAS CADENAS</i>	6,3%
6°	Xabarín Club: Dragon Ball Z, Martin Mystery	<i>TVG</i>	4,0%
7°	Allá tú	<i>TELE 5</i>	3,8%
9°	La película de la semana	<i>VARIAS CADENAS</i>	3,3%
10°	¿Quién quiere ser millonario?	<i>ANTENA 3</i>	3,0%
11°	El cuerpo del deseo	<i>ANTENA 3</i>	2,5%
12°	Estoy por ti	<i>ANTENA 3</i>	2,2%
13°	Los hombres de Paco	<i>ANTENA 3</i>	1,9%
14°	Gran Hermano	<i>TELE 5</i>	1,6%
15°	Pasión de Gavilanes	<i>ANTENA 3</i>	1,6%

Tres series de humor encabezan la lista de los más vistos: *Los Serrano* (una serie de humor acerca de las peripecias de una familia de taberneros, sus hijos, y su amigo mecánico, llena de historias tiernas y divertidas, no exentas de bastante picardía, estereotipos y ejemplos de cómo los peores alumnos siempre acaban convertidos en los héroes del colegio), *Aquí no hay quien viva* (que cuenta las aventuras de una comunidad de vecinos un poco atípica en la que los protagonistas se dedican fundamentalmente a cotillear y a criticarse entre si), y *Los Simpson* (de dibujos animados no aptos para niños, es una parodia, llena de contravalores, de la sociedad americana).

En cuarto lugar, le siguen las series emitidas por el Disney Chanel, la mayoría enfocadas al público juvenil, pero con una visión de la realidad totalmente distorsionada, con jóvenes emancipados que no trabajan, que conducen coches y motos de gran cilindrada y que llevan un estilo de vida muy alejado de los prototipos normales.

Los programas deportivos ocupan en quinto puesto en número de elecciones.

En sexto lugar, se encuentran las series de dibujos animados emitidas por el canal autonómico, sobre todo *Dragon Ball*, una serie de estilo “manga” (cargada de imágenes fuertes y sangre en abundancia) que muestra cómo unos guerreros del universo se pasan el tiempo luchando entre si para conseguir las *bolas de dragón* que dan nombre a la serie.

Los siguientes programas favoritos de los jóvenes en orden de preferencia son *Allá tú* (concurso que ofrece la posibilidad de ganar premios eliminando cajas sorpresa) en séptimo lugar, *las películas* de todo tipo, en octavo, *¿quién quiere ser millonario?* (otro concurso basado en preguntas y retos con los adversarios), *El cuerpo del deseo* (una telenovela), *Estoy por ti* (un concurso para encontrar pareja, con contenidos y temas mayoritariamente para adultos), *Los hombres de paco* (una serie de policías de una barriada de una gran ciudad española), *Gran Hermano* (programa polémico donde los haya, que muestra las relaciones de una serie de personas, supuestamente elegidas al azar, encerradas permanentemente en una casa y vigiladas por las cámaras las 24 horas del día) y *Pasión de gavilanes* (otra telenovela).

Como vemos en este listado, la mayoría son programas o series destinadas al público adulto, emitidas en horario de adultos, así como series de dibujos animados cuyo contenido dista mucho del recomendable para los jóvenes.

La hora de irse a dormir.

Se les ha pedido a los jóvenes que indiquen la hora aproximada en que se van a dormir los días de clase. La mayoría declara irse a la cama entre 22,30 y las 23,30, siendo la hora más frecuente las 23,00 (25,6%). Es muy posible que la hora de acostarse se encuentre, en gran medida, condicionada por la programación de televisión, por lo que creemos oportuna la introducción de este tema en este preciso momento (justo después de haber tratado todo lo concerniente con los gustos televisivos de los jóvenes. No en vano, las series más vistas por ellos se emiten dentro de esa franja horaria).

No son pocos los casos que se exceden de ese horario según el día de la semana y, sobre todo, los fines de semana, de hecho hay un 11,8% que afirma acostarse más tarde de esa hora, encontrándonos algún caso de jóvenes que dicen acostarse después de la 1,00 de la madrugada. Este dato se agravará aún más al considerar que entre los jóvenes que más tarde se acuestan por ver la televisión, solo el 8% dicen tener televisor en la habitación, lo que indica el bajo grado de control que los mayores ejercen sobre este hecho.

Al tratar las respuestas en función de diversas diferencias intragrupalas, encontramos que las chicas superan a los chicos en las franjas horarias mayoritarias, mientras que los chicos son mayoría cuando se trata de ver la televisión a horas intempestivas. No se aprecian datos claros acerca de la relación entre las franjas horarias en que los alumnos ven la televisión y su rendimiento académico.

Para comprobar la afición de los jóvenes por “ver la televisión por la noche” se les ha pedido que valorasen cuánto les gusta tal actividad. El 65,1% contestaron entre “bastante” y “mucho” existiendo un 8% que afirman que no les gusta “nada”. Hay un 9,7% más de chicos que de chicas, que manifiestan ese bajo grado de disfrute.

Analizando esta preferencia en función de los resultados académicos, observamos que el número de alumnos a los que les gusta “mucho” ver la televisión en horario nocturno, disminuye en la medida en que sus resultados académicos son mejores.

Teniendo en cuenta que las dos actividades preferidas entre la población juvenil son “ver la televisión” y “estar con sus amigos”, se ha preguntado acerca del grado de acuerdo con la proposición “ver el programa favorito de televisión antes que estar con mis amigos”. La mayoría prefiere estar con sus amigos, aunque el 24,2%, contesta de manera opuesta, prefiriendo la TV, a sus amigos.

¿A qué hora sueles acostarte los días de clase?	Sexo niño/a		¿Tienes televisor en tu habitación?		Rendimiento escolar según tutor/a		
	varón	mujer	Sí	No	NM	PA	D+
	%	%	%	%	%	%	%
20:00 horas	,3%	0%	0%	,2%	0%	,3%	0%
Entre las 21:00 y las 22:30 horas	20,4%	23,9%	19,9%	23,4%	25,1%	19,1%	23,8%

Entre las 22:30 y las 23:00 horas	45,7%	51,2%	46,5%	49,7%	40,5%	53,2%	49,7%
Entre las 23:30 y las 24:30 horas	30,3%	22,9%	31,2%	24,4%	27,3%	27,1%	25,2%
Entre las 24:30 y la 1:30 horas	2,8%	1,8%	2,7%	2,1%	5,7%	,3%	1,3%
Más tarde de la 1:30 horas	,6%	,3%	,8%	,2%	,1,3%	0%	0%

A más de la mitad de los jóvenes (63,2%) la televisión les hace compañía durante la comida o la cena, sin embargo, cuando se les plantea la afirmación “prefiero ver la televisión que charlar durante la comida o la cena”, casi la misma proporción (61%) se manifiesta en contra de tal opción. Parece que ambas actividades pueden hacerse de manera simultánea y, combinadas adecuadamente, incluso resultar enriquecedoras.

¿En qué grado te gustan las siguientes cosas?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Ver la televisión por la noche	Sexo niño/a	varón	7,1%	22,8%	34,4%	35,7%
		mujer	10,7%	28,8%	35,3%	25,1%
	Curso escolar	primero ESO	10,5%	24,9%	33,1%	31,5%
		segundo ESO	7,1%	26,4%	36,7%	29,9%
	Rendimiento escolar según tutor/a	NM	10,1%	18,3%	30,4%	41,2%
		PA	8,2%	27,4%	37,1%	27,4%
		D+	7,9%	34,2%	37,5%	20,4%
Total			8,8%	25,6%	34,8%	30,7%

Para concluir, se puede afirmar que la juventud ve demasiado la televisión. Le dedica muchas horas de su tiempo libre e, incluso, condiciona la organización del mismo en función de la programación televisiva. Además, el consumo de televisión que realizan es inadecuado tanto en sus contenidos, como en sus horarios, lo que requiere una ardua reflexión por parte de todas las instancias sociales con influencia sobre la misma. Aún así, un dato optimista es el hecho de que antes que ver la televisión, prefieren estar con sus amigos o charlar con la familia.

La radio.

La radio es un medio de comunicación diferente a los demás ya que ofrece una percepción de la realidad en las que las imágenes debe elaborarlas el individuo, poniendo en práctica su imaginación y creatividad. Además ofrece la ventaja de su movilidad y de su compatibilidad con multitud de actividades diferentes.

¿Escuchas la radio?	Sexo niño/a		Hábitat centro		TOTAL
	varón	mujer	rural	urbano	%
	%	%	%	%	
Sí	76,2%	77,3%	77,9%	75,2%	76,7%
No	23,8%	22,7%	22,1%	24,8%	23,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 76,7% de los encuestados afirma escuchar la radio, mientras el 23,3% lo niega. Sin embargo, cuando se les pregunta acerca de la frecuencia con qué lo hacen, el porcentaje de jóvenes que dicen no escucharla “nunca” crece hasta el 38,2%, encontrándonos un 61,8% que afirma hacerlo en algún momento.

¿Con qué frecuencia realizas la siguiente actividad?	nunca o casi nunca	varias mes	varias semana	siempre o a diario	Media	Desv. típica
	%	%	%	%		
Escuchar la radio	38,2%	21,9%	18,9%	21,0%	2,23	1,167

El porcentaje de jóvenes que escucha la radio “a diario” es del 21%, siendo la séptima de las 10 actividades preferidas por ellos.

Un elemento relacionado con la radio, sobre todo en la población juvenil, es la música que, a pesar de poder provenir de cualquier otro medio de reproducción (*mp3*, ordenador, CD,...), es mayoritariamente escuchada en la multitud de emisoras especializadas en el tema. De hecho, entre los jóvenes que escuchan la radio a diario, el 69,9% afirman también escuchar música con esa frecuencia.

¿Con qué frecuencia escuchas música?	nunca o casi nunca	varias veces al mes	Varias veces a la semana	siempre o a diario	Total de tabla
	%	%	%	%	%
SI-escucho la radio	2,70%	6,3%	21,10%	69,90%	76,7%
NO- escucho la radio	5,90%	10,00%	19,40%	64,70%	23,3%

Para completar la afirmación acerca del uso que hacen de este medio, se les ha preguntado acerca del tipo de programa de radio favorito.

Los resultados resultan esclarecedores. El 50,7% elige los musicales como programas favoritos, seguidos, con bastante diferencia, de los deportivos (23,8%), concentrando estas dos respuestas al 74,5% de la población.

Por sexos, las chicas prefieren los programas musicales (un 36% más), mientras que los chicos destacan casi en la misma proporción (37,3%) sobre sus compañeras a la hora de preferir los programas deportivos. Las noticias, elegidas por un pequeño grupo, resultan interesantes en mayor medida para las chicas, así como para la población de las zonas urbanas.

¿Cuál es tu espacio o programa de radio favorito?	Sexo niño/a		Hábitat centro		Total de la tabla
	varón	mujer	rural	urbano	%
	%	%	%	%	
Musicales	33,6%	69,6%	53,6%	47,0%	50,7%
Deportivos	41,6%	4,3%	22,1%	26,0%	23,8%
No contesta	20,4%	22,7%	21,2%	21,9%	21,5%
Noticias	1,8%	2,6%	1,7%	2,8%	2,2%
Otros	2,6%	,9%	1,4%	2,2%	1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Como se puede apreciar, el tipo de programas elegidos por la juventud no deja mucho espacio para la imaginación. En los programas musicales, el componente expresivo se reduce a la difusión de la pieza musical programada y en los deportivos el hándicab reside en que se refieren exclusivamente al deporte mayoritario en nuestro país, por lo que la creatividad expresiva y el uso de la imaginación se ven reducidas a los sugeridos en los comentarios más o menos afortunados de cada comentarista.

Las nuevas tecnologías y otros artilugios.

Los jóvenes viven rodeados de nuevas tecnologías y a ellas tienen acceso desde edades muy tempranas por lo que no es de extrañar la repercusión de éstas sobre sus vidas. El manejo de mandos a distancia, vídeos, DVDs, ordenadores, teléfonos móviles, etc., es una destreza que han ido adquiriendo de manera natural desde su más tierna infancia. En este apartado trataremos de conocer a qué herramientas de ese tipo tienen acceso y qué uso le dan a algunas de ellas. Los elementos “ciclomotor” y “minimoto”, se encuentran incluidas en esta lista con un fin meramente comparativo.

Se les ha ofrecido a los jóvenes un listado en el que debían marcar todas las cosas que utilizaban habitualmente en casa, tanto si eran de su exclusiva propiedad como si debían compartirlas con los demás miembros de la familia. En términos generales, el teléfono móvil (64,2%), el equipo de música (58,9%), la bicicleta (45,2%) y el ordenador personal (44,7%) son, por ese orden, los artilugios más utilizados en los hogares.

¿Qué cosas utilizas de forma habitual aunque no sean tuyas?		Sexo		Hábitat del centro		Nivel socioeconómico			Rendimiento académico según tutor/a			Total de la tabla
		Varón	Mujer	Rural	Urbano	Bajo	Medio	Alto	NM	PA	D	%
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Teléfono móvil	Sí	59,5%	69,1%	66,3%	61,3%	68,9%	63,1%	59,3%	63,4%	64,7%	63,8%	64,1%
	No	40,5%	30,9%	33,7%	38,7%	31,1%	36,9%	40,7%	36,6%	35,3%	36,2%	35,9%
Equipo de música	Sí	51,5%	67,1%	63,8%	52,8%	59,8%	59,2%	54,2%	54,7%	58,5%	66,4%	58,9%
	No	48,5%	32,9%	36,2%	47,2%	40,2%	40,8%	45,8%	45,3%	41,5%	33,6%	41,1%
Bicicleta	Sí	55,7%	33,8%	50,6%	38,4%	49,4%	45,0%	35,6%	45,7%	44,8%	45,4%	45,2%
	No	44,3%	66,2%	49,4%	61,6%	50,6%	55,0%	64,4%	54,3%	55,2%	54,6%	54,8%

¿Qué cosas utilizas de forma habitual aunque no sean tuyas?		Sexo		Hábitat del centro		Nivel socioeconómico			Rendimiento académico según tutor/a			Total de la tabla
		Varón	Mujer	Rural	Urbano	Bajo	Medio	Alto	NM	PA	D	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Ordenador personal	Sí	45,1%	44,2%	47,4%	41,2%	42,1%	44,8%	50,8%	36,2%	47,5%	51,3%	44,7%
	No	54,9%	55,8%	52,6%	58,8%	57,9%	55,2%	49,2%	63,8%	52,5%	48,7%	55,3%
Reproductor de DVD	Sí	41,3%	39,6%	45,2%	34,6%	40,2%	40,8%	39,0%	37,9%	39,5%	46,7%	40,5%
	No	58,7%	60,4%	54,8%	65,4%	59,8%	59,2%	61,0%	62,1%	60,5%	53,3%	59,5%
Videoconsola	Sí	60,3%	17,6%	36,7%	43,7%	34,8%	40,8%	45,8%	41,8%	39,2%	38,2%	39,8%
	No	39,7%	82,4%	63,3%	56,3%	65,2%	59,2%	54,2%	58,2%	60,8%	61,8%	60,2%
Televisor en tu habitación	Sí	38,9%	34,1%	37,2%	35,8%	40,2%	35,9%	32,2%	42,2%	33,5%	34,9%	36,6%
	No	61,1%	65,9%	62,8%	64,2%	59,8%	64,1%	67,8%	57,8%	66,5%	65,1%	63,4%
Internet	Sí	35,2%	32,9%	32,8%	35,8%	25,6%	35,7%	44,1%	28,4%	34,1%	42,8%	34,1%
	No	64,8%	67,1%	67,2%	64,2%	74,4%	64,3%	55,9%	71,6%	65,9%	57,2%	65,9%
Discman	Sí	23,7%	35,8%	32,0%	26,4%	28,7%	29,9%	28,8%	29,7%	26,4%	36,2%	29,5%
	No	76,3%	64,2%	68,0%	73,6%	71,3%	70,1%	71,2%	70,3%	73,6%	63,8%	70,5%
Cámara de fotos	Sí	23,2%	28,9%	29,8%	21,1%	24,4%	26,7%	23,7%	23,3%	26,4%	28,9%	25,9%
	No	76,8%	71,1%	70,2%	78,9%	75,6%	73,3%	76,3%	76,7%	73,6%	71,1%	74,1%
TV vía satélite o canal digital	Sí	25,9%	17,6%	22,3%	21,4%	20,7%	21,9%	25,4%	21,6%	21,7%	23,0%	21,9%
	No	74,1%	82,4%	77,7%	78,6%	79,3%	78,1%	74,6%	78,4%	78,3%	77,0%	78,1%
Cámara de video	Sí	16,3%	11,0%	15,9%	11,0%	12,8%	13,9%	15,3%	15,5%	11,9%	15,1%	13,7%
	No	83,7%	89,0%	84,1%	89,0%	87,2%	86,1%	84,7%	84,5%	88,1%	84,9%	86,3%
Ordenador portátil	Sí	13,6%	7,2%	10,9%	10,1%	9,1%	10,6%	13,6%	10,8%	11,3%	8,6%	10,5%
	No	86,4%	92,8%	89,1%	89,9%	90,9%	89,4%	86,4%	89,2%	88,7%	91,4%	89,5%

¿Qué cosas utilizas de forma habitual aunque no sean tuyas?		Sexo		Hábitat del centro		Nivel socioeconómico			Rendimiento académico según tutor/a			Total de la tabla
		Varón	Mujer	Rural	Urbano	Bajo	Medio	Alto	NM	PA	D	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ciclomotor	Sí	12,8%	,6%	8,9%	4,4%	8,5%	7,2%	0,0%	12,1%	5,9%	1,3%	6,9%
	No	87,2%	99,4%	91,1%	95,6%	91,5%	92,8%	100%	87,9%	94,1%	98,7%	93,1%

El *teléfono móvil* se ha convertido en el “rey” de los aparatos tecnológicos, por lo que le dedicaremos un estudio más exhaustivo dentro de este epígrafe.

El *equipo de música* es otro elemento muy utilizado, sobre todo por la población femenina, así como por los jóvenes de zonas rurales y los de mejor rendimiento académico (escuchar música de fondo es muy compatible con las horas de estudio). Le sigue, en número de usuarios, la *bicicleta*, muy utilizada en zonas rurales y, sobre todo, por los chicos. En cuarto lugar, se encuentra el *ordenador* al que, por la importancia que ha adquirido su uso en nuestra sociedad actual, también dedicaremos más tiempo en otro apartado de este epígrafe.

En siguiente lugar se encuentra el *reproductor de DVD* (40,5%), más utilizado por los jóvenes de zonas rurales y por los de mejor rendimiento académico. En sexto lugar en número de usuarios, se encuentra la *videoconsola* (39,8%), más utilizada por chicos que por chicas (un 42% más) así como por jóvenes de zonas urbanas de alto nivel socioeconómico y con tendencia a los malos resultados académicos.

El *televisor en la habitación* es el siguiente aparato preferido (36,6%). La usan en mayor grado los chicos, así como los jóvenes con menor nivel socioeconómico y aquellos que obtienen los peores resultados académicos.

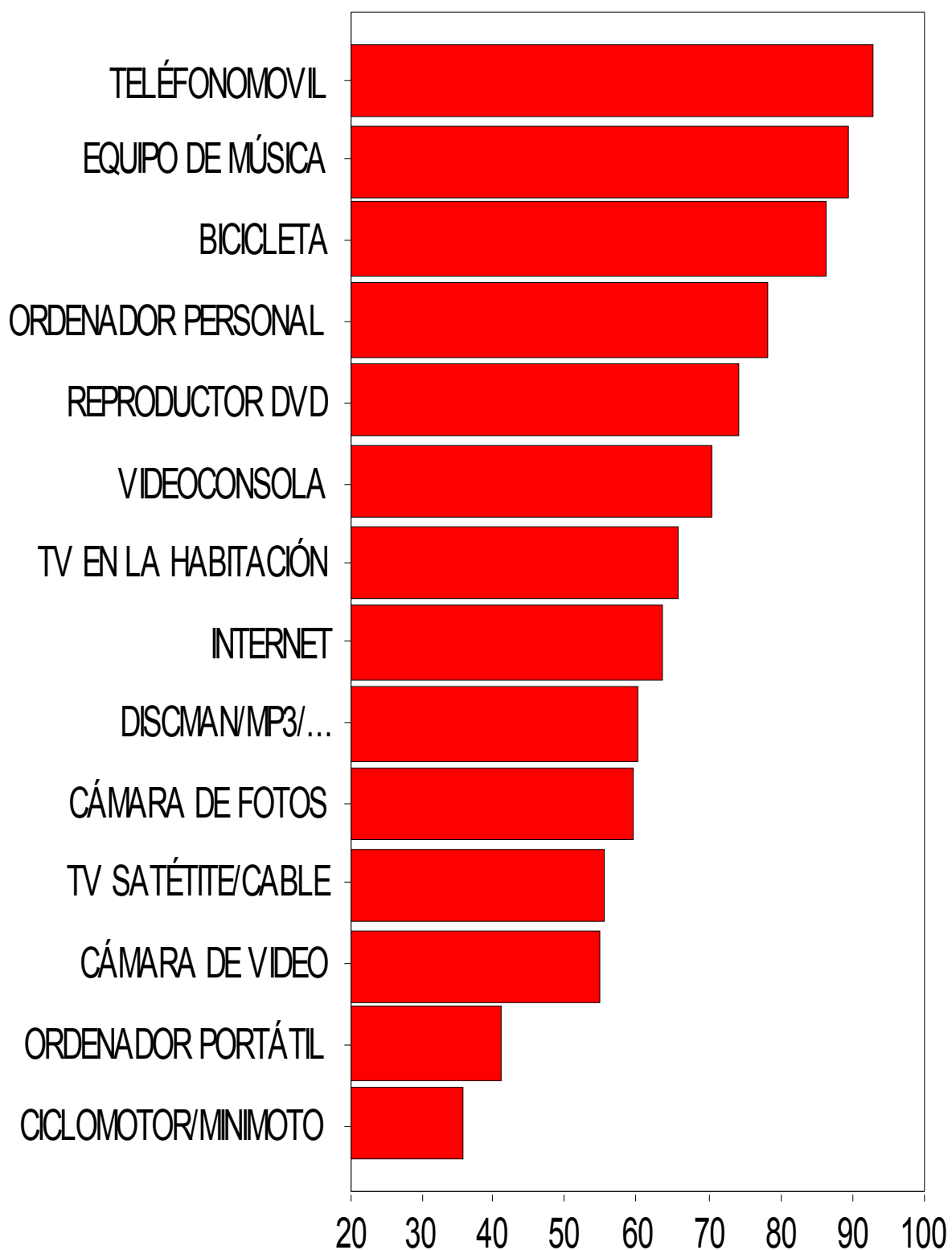
En octavo lugar, se encuentra la *utilización de Internet* (con un 34,1% de jóvenes conectados a la red desde sus casas) y en su utilización destacan los sujetos con nivel socioeconómico alto, así como aquellos con mejores resultados académicos.

El *discman y sus similares* más modernos, como el mp3, ocupan el noveno lugar en número de usuarios (29,5%), siendo más usado por las chicas (12% más que chicos), así como por los individuos de zonas rurales y aquellos con mejores notas (parece que a los buenos estudiantes les gusta más la música que a los demás).

En décimo lugar, encontramos la *cámara de fotos* de la que disponen el 25,9% de los jóvenes.

Le sigue en cantidad de usuarios (21,9%) la *televisión satélite o por cable*, apreciada por un 8% más de chicos que de chicas (seguramente por que en ella tienen más posibilidades de ver programas deportivos -recordemos que eran los favoritos para el público juvenil masculino- en horas poco habituales para otras cadenas).

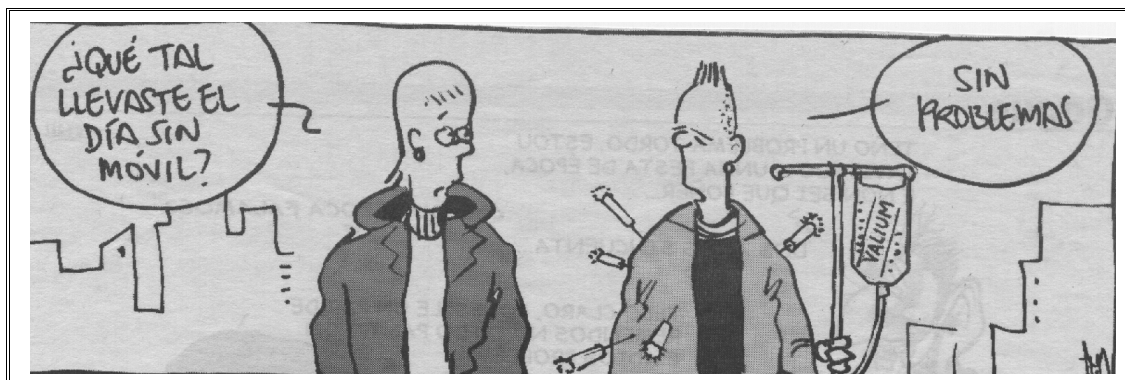
Los últimos lugares en el ranking de los aparatos tecnológicos más utilizados en casa los ocupan la *cámara de vídeo* (13,7% de usuarios), el *ordenador portátil* (10,5%), usado casi por el doble de chicos que de chicas, y el *ciclomotor o la minimoto* (6,9%) cuyos usuarios son mayoritariamente de zona rural, obtienen malos resultados académicos y son, casi exclusivamente, chicos.



PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE UTILIZAN ESTAS COSAS

Sorprende, en este último caso, que pese a que este tipo de artilugios tiene un precio poco asequible, son comprados únicamente por jóvenes de clase media y baja, no encontrando en la muestra ningún caso de joven de clase socioeconómica alta que los use o posea.

•El teléfono móvil.



A pesar de que “utilizar el teléfono móvil” aparece como la cuarta actividad preferida para los jóvenes (más para los del rural que para los de zonas urbanas), no cabe duda de que la juventud los usa de manera habitual, masiva y casi compulsiva, siendo uno de los elementos más codiciados del “ajuar” juvenil. Su utilización no muestra otras diferencias intragrupalas que las señaladas más arriba y tanto chicos como chicas, sea cual sea su rendimiento académico o su nivel socioeconómico lo usan asiduamente.

Cuando se les interroga acerca de los usos que hacen del mismo, un 67,1% afirma utilizarlo principalmente para “enviar o recibir mensajes” (sobre todo las chicas), un 65,8% afirma utilizarlo para “llamar o recibir llamadas” (sobre todo los chicos), un 42,7% dice usarlo para “dar o recibir llamadas perdidas” (sobre todo las chicas y los individuos de zonas rurales), un 17,3% los usa “para jugar” (el doble de chicos que de chicas y, algo más los sujetos con peores resultados académicas que el resto) y un 14,2% “para descargar tonos y melodías” (también los chicos duplican a las chicas en esta actividad, destacando, al igual que en la opción anterior, los individuos con peores notas).

SI TIENES TELÉFONO MÓVIL, ¿PARA QUÉ LO UTILIZAS?		Sexo niño/a		Hábitat del centro		Rendimiento escolar según tutor/a			Total
		varón	mujer	rural	urbano	NM	PA	D+	
		%	%	%	%	%	%	%	
Para enviar o recibir mensajes	Sí	60,5%	74,3%	68,4%	65,4%	66,2%	66,5%	69,7%	67,1%
	No	39,5%	25,7%	31,6%	34,6%	33,8%	33,5%	30,3%	32,9%
Para llamar o recibir llamadas	Sí	70,0%	61,3%	65,7%	66,0%	68,8%	66,2%	60,5%	65,8%
	No	30,0%	38,7%	34,3%	34,0%	31,2%	33,8%	39,5%	34,2%

SI TIENES TELÉFONO MÓVIL, ¿PARA QUÉ LO UTILIZAS?		Sexo niño/a		Hábitat del centro		Rendimiento escolar según tutor/a			Total
		varón	mujer	rural	urbano	NM	PA	D+	
		%	%	%	%	%	%	%	
Para dar o recibir "perdidas"	Sí	39,3%	46,5%	47,9%	36,2%	38,0%	46,6%	41,4%	42,7%
	No	60,7%	53,5%	52,1%	63,8%	62,0%	53,4%	58,6%	57,3%
Para jugar	Sí	22,3%	11,8%	18,0%	16,4%	20,1%	16,6%	14,5%	17,3%
	No	77,7%	88,2%	82,0%	83,6%	79,9%	83,4%	85,5%	82,7%
Para descargar tonos, melodías	Sí	19,4%	8,7%	14,8%	13,5%	17,5%	13,9%	9,9%	14,2%
	No	80,6%	91,3%	85,2%	86,5%	82,5%	86,1%	90,1%	85,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto al lugar preferido para utilizar el teléfono móvil, el 71,2% de los encuestados afirma utilizarlo en primer lugar “cuando salen con sus amigos” (siendo las chicas un 9,9% más que los chicos), en segundo lugar, afirman utilizarlo “en casa” (64,9%), en tercer lugar, “cuando van de excursión” (39,8%) y, en cuarto y último lugar, en “el colegio” (13,6%).

En este último caso la tasa de utilización del móvil parece descender de una manera destacada, seguramente por la progresiva implantación de la prohibición de su uso en los centros escolares.

Se puede concluir que, al igual que el teléfono fijo, el teléfono móvil es un elemento de lo más cotidiano en todos los hogares y, a pesar de que sus posibilidades de uso por parte de la población juvenil se centran en aquellas más prácticas de comunicación entre personas, cada vez crece el número de usuarios que demandan mayores posibilidades de uso, como hacer fotos, jugar y/o recibir noticias.

¿EN DÓNDE UTILIZAS EL TELÉFONO MÓVIL?		Sexo niño/a		Rendimiento escolar según tutor/a			Hábitat centro		Tota de la tabla
		varón	mujer	NM	PA	D+	rural	urbano	%
		%	%	%	%	%	%	%	
Cuando salgo con mis amigos	Sí	66,8%	76,0%	67,9%	73,9%	70,4%	71,4%	71,1%	71,2%
	No	33,2%	24,0%	32,1%	26,1%	29,6%	28,6%	28,9%	28,8%

¿EN DÓNDE UTILIZAS EL TELÉFONO MÓVIL?		Sexo niño/a		Rendimiento escolar según tutor/a			Hábitat centro		Tota de la tabla
		varón	mujer	NM	PA	D+	rural	urbano	%
		%	%	%	%	%	%	%	
En casa	Sí	64,5%	65,3%	65,4%	65,6%	62,5%	65,2%	64,5%	64,9%
	No	35,5%	34,7%	34,6%	34,4%	37,5%	34,8%	35,5%	35,1%
Cuando voy de excursión	Sí	40,6%	39,0%	38,5%	42,4%	36,2%	43,2%	35,5%	39,8%
	No	59,4%	61,0%	61,5%	57,6%	63,8%	56,8%	64,5%	60,2%
En el colegio	Sí	15,6%	11,3%	18,8%	13,1%	6,6%	15,1%	11,6%	13,6%
	No	84,4%	88,7%	81,2%	86,9%	93,4%	84,9%	88,4%	86,4%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

•El ordenador personal e Internet.

Aunque aparece en cuarto lugar en frecuencia en su uso, utilizar el ordenador “para hacer cosas” es la tercera actividad preferida por nuestros jóvenes, justo después de “estar en la calle con los amigos” y “ver la televisión”, por lo que merece un estudio algo más pormenorizado en cuanto a su uso entre los subgrupos de la población estudiada.

Así, si bien es muy usado en casa por todos los jóvenes, los que más destacan en ello son los de zonas rurales (6% más que de zonas urbanas), quizás por que los de zonas urbanas tienen más posibilidades de utilizarlos en otros lugares, como cibers, o en las casas de otros compañeros.

En cuanto al nivel socioeconómico, los de mayor nivel poseen un 8% más de ordenadores en casa que los de menor poder adquisitivo, algo lógico, teniendo en cuenta que este tipo de aparatos, a pesar de haber bajado mucho de precio en los últimos años, siguen lejos de considerarse algo asequible para todos los bolsillos.

Un dato interesante es que el uso del ordenador crece a medida que lo hacen los resultados académicos y, entre los jóvenes que poseen ordenador, los que obtienen mejores resultados académicos son más que aquellos con peores expedientes (un 15% más).

En lo referente a los usos que la población juvenil da a esta tecnología, el primero es “para jugar”. Un 57,2% dice usar el ordenador para las actividades de tipo lúdico y encontramos un 20% más de chicos que de chicas que colocan este uso en primer lugar.

Otro uso destacado que le dan, con un 41,6% de respuestas, es “buscar cosas en Internet”. En

este caso la diferencia intragrupal más destacada es la relación entre el aumento en la realización de esa actividad y el mayor rendimiento escolar de los alumnos.

SI TIENES ORDENADOR, ¿PARA QUÉ LO UTILIZAS?		Sexo niño/a		Rendimiento escolar según tutor/a			Hábitat centro		Total de la tabla
		varón	mujer	NM	PA	D+	rural	urbano	%
		%	%	%	%	%	%	%	
Para jugar	Sí	66,8%	46,8%	56,0%	58,3%	56,6%	56,9%	57,5%	57,2%
	No	33,2%	53,2%	44,0%	41,7%	43,4%	43,1%	42,5%	42,8%
Para buscar cosas en Internet	Sí	42,8%	40,2%	34,2%	43,5%	48,7%	36,4%	48,1%	41,6%
	No	57,2%	59,8%	65,8%	56,5%	51,3%	63,6%	51,9%	58,4%
Para hacer deberes	Sí	38,3%	37,0%	33,3%	40,2%	38,8%	41,8%	32,4%	37,7%
	No	61,7%	63,0%	66,7%	59,8%	61,2%	58,2%	67,6%	62,3%
Para mandar o recibir mensajes	Sí	19,4%	24,6%	20,1%	22,3%	23,7%	18,1%	26,7%	21,9%
	No	80,6%	75,4%	79,9%	77,7%	76,3%	81,9%	73,3%	78,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Le sigue, con un 37,7% de respuestas afirmativas, la utilización del ordenador para “hacer los deberes”, destacando en este caso los individuos de zonas rurales sobre los de zonas urbanas (un 9% más). La opción “mandar o recibir mensajes” recibe un 21,9% de respuestas afirmativas, siendo más demandada por chicas (5% más que por chicos), así como por los individuos de zonas urbanas (8% más que de zonas rurales).

Utilizado de modo controlado, el ordenador y la conexión a Internet pueden ser un instrumento muy útil de ayuda al alumno, aunque es necesario prevenir los riesgos de su uso abusivo como mero videojuego o como forma de “navegación inadecuada por la red”. Podemos concluir que se observa una tendencia general hacia la diversificación del uso del ordenador similar a la encontrada en el caso de los móviles, ampliando el tipo de actividades a realizar con él en la medida en que avanzan las posibilidades de ampliación de tales aparatos.

El espíritu de esfuerzo y el factor suerte.

La preocupación por las consecuencias futuras de nuestras acciones presentes es algo que se adquiere a medida que las personas maduran. Se dice que los jóvenes carecen de la madurez suficiente como para ser conscientes del alcance que podrán tener sus acciones y que para que ésta vaya en aumento es necesario que experimenten sus propios logros y fracasos sin sufrir las tendencias intervencionistas de los adultos, normalmente los padres, sí preocupados por cómo afectarán estas decisiones al futuro de sus hijos.

En la sociedad actual, las expectativas de alcanzar el éxito futuro son una preocupación que afecta cada vez más a los jóvenes, que ven cómo la competitividad, las tasas de desempleo, y la proporción de universitarios que no encuentran ofertas acordes con su formación aumentan paulatinamente. Para lograr el éxito futuro es necesario comenzar a esforzarse en el presente. Pero

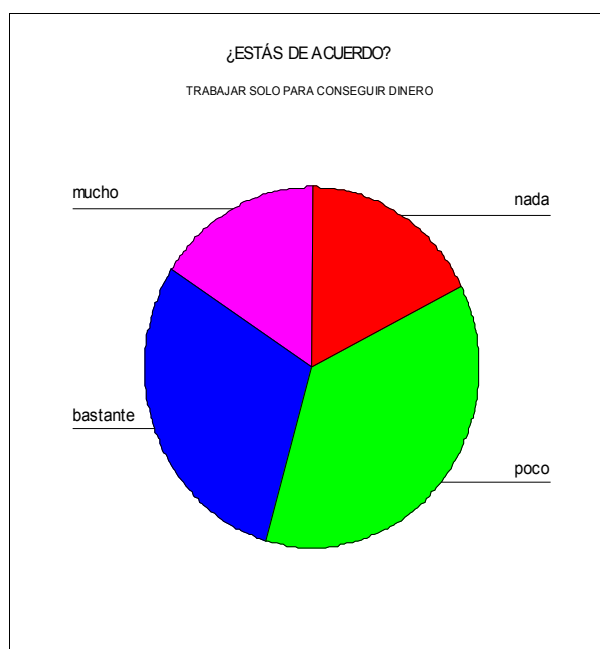
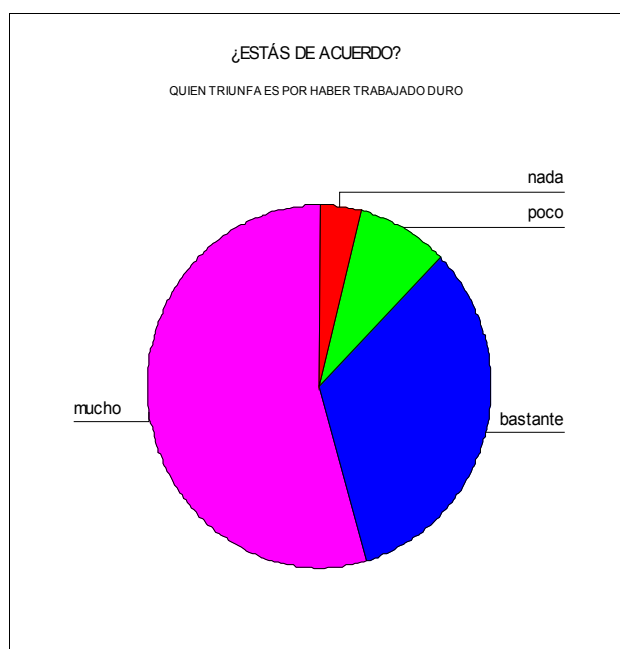
eso requiere un esfuerzo cuyo premio puede estar demasiado lejos para unos jóvenes más acostumbrados a vivir el día a día que a preocuparse por el mañana. En este apartado pretendemos evaluar hasta qué punto son conscientes de este hecho.

La motivación de logro es la clave para que la juventud se auto proponga y consiga objetivos cada vez más difíciles y dependerá directamente del ambiente y de las expectativas generadas en el seno de la familia y de la escuela.

En general, los jóvenes son conscientes de que sin esfuerzo no se consigue el éxito y así lo confirman contestando a la proposición “quién triunfa y tienen éxito es por que ha trabajado duro”, con un porcentaje 87,6% de respuestas “bastante” o “muy” de acuerdo con la misma y únicamente un 3,9% de respuestas en contra. También son conscientes de que ante las dificultades que surjan no debemos desesperarnos o desanimarnos y así lo corroboran el 87,1% de jóvenes que están “bastante” o “muy” de acuerdo con la frase “hay que aceptar los problemas con tranquilidad”.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	nada	poco	bastante	mucho	Media	Desv. típ.
	%	%	%	%		
Quien triunfa y tiene éxito es porque ha trabajado duro	3,9%	8,5%	33,3%	54,3%	3,38	,799
Estudiar para ser importante en la vida	4,6%	13,1%	35,9%	46,4%	3,24	,851
Hay que aceptar los problemas con tranquilidad	3,7%	9,2%	47,7%	39,4%	3,23	,764
Cada persona tiene lo que se merece	18,7%	30,3%	27,2%	23,8%	2,56	1,047
Las cosas ocurren igual por mucho que queramos evitarlo	17,8%	27,7%	31,1%	23,4%	2,60	1,032
Trabajar sólo para conseguir dinero	17,5%	37,0%	29,8%	15,8%	2,46	1,197
La suerte es lo que más cuenta en la vida	29,1%	40,8%	21,9%	8,3%	2,09	,912

Otro ejemplo interesante de la elevada motivación de logro que transmite la sociedad actual lo encontramos en la valoración de los estudios como forma de labrarse un futuro prometedor. “Estudiar para ser importante en la vida”, es una afirmación con la que se muestran de acuerdo el 82,3% de los encuestados, existiendo únicamente un 4,6% que la niega. Las respuestas a favor disminuyen cuando el elemento motivador es exclusivamente material. Así, la proposición “trabajar solo para conseguir dinero” ofrece una disposición de respuestas más homogénea en todas las opciones de respuesta, aunque con una proporción mayor de detractores que de defensores (54,5% vs. 45,5%) de la misma.



La juventud también es consciente de que hay otras variables que influirán en el éxito, aparte de nuestro esfuerzo personal, y no siempre “cada persona obtiene lo que se merece”. Las respuestas ante esta afirmación muestran una proporción casi similar a la anterior, con un reparto casi igual de entre las respuestas afirmativas y positivas, aunque con una ligera tendencia hacia las primeras (54,5% vs. 45,5%).

¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁS DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES?			nada	poco	bastante	mucho
			%	%	%	%
Trabajar sólo para conseguir dinero	Curso escolar	primero ESO	18,9%	36,8%	29,6%	14,7%
		segundo ESO	16,1%	37,1%	29,9%	16,9%
	Hábitat centro	rural	19,4%	33,3%	30,5%	16,8%
		urbano	15,0%	41,7%	28,8%	14,4%
	Sexo niño/a	varón	13,0%	30,4%	35,8%	20,8%
		mujer	22,5%	44,2%	23,1%	10,3%
Hay que aceptar los problemas con tranquilidad	Sexo niño/a	varón	3,5%	11,1%	50,9%	34,5%
		mujer	3,9%	7,0%	44,2%	44,8%
La suerte es lo que más cuenta en la vida	Curso escolar	primero ESO	29,6%	39,3%	20,9%	10,2%
		segundo ESO	28,5%	42,4%	22,8%	6,3%
	Hábitat centro	rural	30,4%	38,3%	21,5%	9,8%
		urbano	27,3%	44,1%	22,4%	6,2%
Cada persona tiene lo que se merece	Hábitat centro	rural	18,9%	29,9%	28,5%	22,7%
		urbano	18,4%	30,8%	25,5%	25,2%

En cuanto a que “la suerte es lo que más cuenta en la vida”, el 69,9% de los jóvenes no considera su importancia a la hora de conseguir el éxito, si bien el 30,1% sí lo hace, hallando un 8,3% que la consideran un factor fundamental para ello.

Está claro que la suerte no obtiene un gran nivel de reconocimiento ante los éxitos y fracasos, pero los resultados cambian cuando hablamos del “destino”. Cuando se les plantea a los jóvenes qué opinan ante la afirmación “las cosas ocurren igual, por mucho que queramos evitarlo” las respuestas

vuelven a dispersarse casi homogéneamente entre el lado afirmativo y el lado negativo y el 54,5% de los encuestados se muestra a favor de tal expresión encontrándonos únicamente a un 17,8% de detractores absolutos de la misma. Parece que la idea de “predestinación” tiene cierto peso entre la juventud, posiblemente gracias al bombardeo de publicidad de tipo exotérico y de “adivinos del futuro” con los más extraños métodos, que ante la falta de otro tipo de informaciones más veraces que las desmientan, pueden generar cierta confusión o dudas acerca de este tema a los jóvenes.

Únicamente se encuentran diferencias intragrupalas marcadas en dos de las proposiciones. “Trabajar solo para conseguir dinero”, que muestra un 4% más de sujetos de zonas urbanas que de zonas rurales, así como un 20% más de chicas que de chicos, en contra de la misma, y “Aceptar los problemas con tranquilidad” en la que esta vez son los chicos los que están en contra (un 3,7% más de chicos que de chicas).

Resumen y conclusiones.

- Entre las actividades más practicadas por los jóvenes de este estudio encontramos, por orden de preferencia “salir a jugar con los amigos al aire libre”, “ver la televisión”, “utilizar el ordenador para hacer cosas”, “utilizar el teléfono móvil” y “jugar con maquinitas”. Entre las actividades menos practicadas, encontramos “tocar algún instrumento musical”, “jugar en salones recreativos o cibernets”, “jugar en el patio después de clase” e “ir a misa”.

- “Salir a jugar con los amigos al aire libre” es una opción muy lógica a estas edades, por lo que no es de extrañar su posición en el ranking de preferencias. El grupo de amigos es elemento social en el que los jóvenes se sienten más cómodos y comprendidos, siendo un centro de referencia y apoyo permanente. La mayoría de los encuestados afirman que, aunque generalmente no se aburren cuando no están con sus amigos (hay otras alternativas de ocio que pueden suplir su presencia), lo prefieren a estar con sus padres, disfrutan mucho con ellos y necesitan tener un/a “mejor amigo/a”. También afirman que se sienten comprendidos por sus amigos y que recurrirían a ellos más fácilmente que a sus padres, en caso de tener un problema. Les encanta darse consejos entre sí, y afirman ser sinceros a la hora de intercambiar sus opiniones.

- “Ver la televisión” es la segunda actividad preferida para la juventud. Es más, la consideran como uno de los lugares en donde se dicen “las cosas más importantes para la vida” sólo superada por “la familia” y “los amigos”. Las actividades que los jóvenes realizan en su tiempo de ocio se encuentran marcadas, en gran medida, por la programación televisiva y por el horario al que se emiten sus programas favoritos. La televisión les hace compañía durante la comida a un 63,2% de ellos, aunque consideran compatible el hecho de ver la televisión (38,7%) y charlar (61,3%) durante la comida o la cena. El 65,5% afirma ver la televisión por la noche los días de clase, y muchos de ellos hasta horas intempestivas.

- En el primer lugar de su lista de programas más visionados colocan a las “películas y series”, seguidas de los programas “deportivos” y los “dibujos animados”. Estas tres opciones engloban al 94,8% del total. El público de “películas y series” es mayoritariamente femenino, mientras que los programas “deportivos” son seguidos mayoritariamente por chicos. Los “dibujos animados” tienen cuotas de pantalla similares entre sexos.

- La cadena más vista es “Antena 3”. A bastante distancia, le siguen “Tele 5”, los “canales autonómicos y/o comarcales”, los canales “digitales” y de “cable”, “TVE 1” y canal “cuatro”. Resulta chocante que uno de los canales más aclamados por la cantidad de contenidos culturales que ofrece es el que los jóvenes colocan en último lugar, así la cadena “TVE 2”, es superada en la escala

de preferencias de la juventud por la opción “video/DVD”.

- Tres series de humor encabezan la lista de los más vistos: *Los Serrano*, *Aquí no hay quien viva* y *Los Simpson*. Le siguen, en orden de preferencia, las series emitidas por el *Disney Chanel*, los programas deportivos y las series de dibujos animados emitidas por el canal autonómico, sobre todo *Dragon Ball*. Los siguientes programas favoritos de los jóvenes son concursos (*Allá tú, ¿quién quiere ser millonario?*, *Estoy por ti*), telenovelas (*El cuerpo del deseo*, *Pasión de gavilanes*) y *Gran Hermano*. Como vemos en este listado, la mayoría son programas o series destinadas y emitidas en horario para adultos, así como series de dibujos animados, concursos y “reality shows” cuyo contenido dista mucho del recomendable para los jóvenes.

- La calidad de los programas de televisión que los jóvenes ven no es demasiado buena, y la cantidad de televisión que consumen tampoco es demasiado adecuada. Se les ha preguntado cuánto tiempo dedican a ver la televisión un día de clase. La frecuencia más indicada es “entre 1 y 2 horas al día” (43,3% del total), la siguiente respuesta más señalada ha sido “entre 3 y 4 horas al día” (28,6%) y el 11,3% afirma ver “mas de 5 horas” de televisión diarias. Los grupos de población que dicen consumir más televisión son los varones, así como los individuos con peores resultados académicos, mientras que en la parte opuesta, destacan las chicas y los individuos con mejores notas.

- Esas horas consumidas delante del televisor, son restadas a otras actividades más productivas, como estudiar, hacer deporte o, simplemente, dormir. Con respecto a esta actividad, también se les ha preguntado. La mayoría declara irse a la cama los días de clase entre 22,30 y las 23,30, siendo la hora más frecuente las 23,00 (25,6%), y no son pocos los casos que se exceden de ese horario según el día de la semana y, sobre todo, los fines de semana; de hecho hay un 11,8% que afirma acostarse más tarde de esa hora, encontrándonos algún caso de jóvenes que dicen acostarse después de la 1,00 de la madrugada. Este dato resulta aún más alarmante al considerar que de los jóvenes que más tarde se acuestan por ver la televisión, solo el 8% dicen tener televisor en la habitación, lo que muestra un bajo grado de control familiar al respecto.

- A los jóvenes les gusta el cine, pero no van con demasiada frecuencia. El mejor cine lo pueden ver sin salir de casa gracias a los avanzados sistemas de imagen y sonido, así como a la posibilidad de alquilar las películas o descargarlas de Internet.

- “Utilizar el ordenador para hacer cosas” es otra actividad preferida. Lo utilizan mucho todos los jóvenes, aunque no lo posean, y ese uso crece a medida que lo hacen sus resultados académicos. Entre los jóvenes que poseen ordenador (44,7% del total) se observan, en general, mejores resultados académicos que entre los que no lo poseen (un 15% más).

- Entre las actividades que realizan más habitualmente con sus ordenadores, encontramos “jugar” (57,2%), “buscar información en Internet” (41,6%), “hacer los deberes” (37,7%) o “mandar y recibir mensajes” (21,9%).

- Los jóvenes están muy familiarizados con las nuevas tecnologías. De hecho, entre los artilugios más usados en los hogares de los alumnos encontramos, por orden de utilización, el teléfono móvil (64,1%), los equipos de música (58,9%), la bicicleta (45,2%), el ordenador (44,7%), el DVD (40,5%), la videoconsola (39,8%), la TV en la habitación (36,6%), Internet (34,1%), etc. A pesar del opinión popular acerca de que estos aparatos influyen negativamente sobre el rendimiento académico de los jóvenes, de todos ellos, la “videoconsola”, el “televisor en la habitación” y el “ciclomotor” han sido los únicos en los que se ha detectado una relación más clara entre su uso y el

bajo rendimiento académico de los alumnos. Mientras que el “ordenador personal” y la “conexión a Internet” muestran la relación contraria, aumentando los resultados académicos de sus usuarios. En el resto, no se muestran influencias importantes sobre el rendimiento académico de los jóvenes.

- El teléfono móvil se ha convertido en el aparato tecnológico más usado entre la población juvenil, superando a maquinitas, videojuegos u ordenador. A pesar de que “utilizar el teléfono móvil” aparece como la cuarta actividad preferida para los jóvenes, no cabe duda de que la juventud los usa de manera habitual, masiva y casi compulsiva, siendo uno de los elementos más codiciados. En cuanto a los usos que hacen del mismo, un 67,1% afirma utilizarlo principalmente para “enviar o recibir mensajes”, un 65,8% para “llamar o recibir llamadas”, un 42,7% dice usarlo para “dar o recibir llamadas perdidas”, un 17,3% los usa “para jugar” y un 14,2% “para descargar tonos y melodías” (destacan en estas dos últimas opciones de uso, los individuos con peores notas).

- Las videoconsolas y las maquinitas son los juegos más populares y han restado protagonismo a los juegos de movimiento y ejercicio, tan necesarios para el correcto desarrollo físico de los individuos. El estilo de vida actual exige cada vez menos esfuerzo físico. En el ámbito laboral existen multitud de avances tecnológicos que facilitan el trabajo y en el terreno del ocio ha sucedido lo mismo, con juguetes cada vez más sofisticados que sólo necesitan de una silla y una toma de corriente para permitir que el sujeto juegue virtualmente a deportes que en la realidad requieren mucho mayor espacio y un desarrollo de actividad física importante. Los jóvenes saben de los beneficios que aporta el deporte a su desarrollo físico y psicológico y cuando estudiamos sus respuestas ante las preguntas relacionadas con los deportes y la práctica de los mismos, observamos en todas ellas una tendencia general hacia las respuestas positivas, encontrando un 76,6% de respuestas a favor de “hacer deporte para estar bien físicamente”. Lo que nos muestra unos alumnos que disfrutan con el deporte, la gimnasia y los juegos de movimiento y, aunque les guste esforzarse al máximo en la práctica de los mismos no les importa demasiado quién será el ganador, sino disfrutar con su práctica.

- Las respuestas muestran un 84% de jóvenes que disfrutan jugando a algún deporte “aunque pierdan”. El tiempo que dedican los jóvenes a sus prácticas deportivas pueden servirles también como forma para entablar interacciones sociales entre iguales. El 63,3% de los jóvenes afirma que les gusta mucho “formar parte de un equipo deportivo” y el 37,1% considera la práctica de un deporte como una buena forma para “hacer amigos”. En muchos centros educativos existe una gran implicación con esta materia, haciendo que esta se extienda fuera del horario meramente escolar mediante la creación de diversos equipos deportivos en los que, además del desarrollo físico y personal de los alumnos, se establecen nuevas formas de mejorar tanto las relaciones sociales como la relación escuela-familia-comunidad.

- Aunque son más los jóvenes que se muestran a favor de los juegos no competitivos, existe un alto porcentaje de ellos que también muestran una atracción por aquellos en los que es necesario competir. De hecho, el 62,6% de los encuestados también respondieron positivamente ante el enunciado “competir jugando”. En el caso de los deportes competitivos existen grandes diferencias entre sexos. Así, las chicas se muestran mayoritariamente en contra de este tipo de juegos, con una diferencia del 51,4% sobre los chicos.

- Otra vertiente que nos ofrecen los deportes es la de enriquecer nuestros momentos de ocio contemplando su ejecución como espectadores. Al 59,8% de los encuestados les agrada la posibilidad de “asistir a algún espectáculo deportivo”. Y, al igual que antes, son más los chicos que las chicas que disfrutan de esta actividad.

• Para los jóvenes, “jugar por jugar” es algo importante, sobre todo el juego colectivo. Un índice de ello es que al 85,8% les gusta “compartir sus juguetes con sus amigos”. El espacio tradicional para los intercambios sociales entre jóvenes ha sido siempre la calle pero los cambios que ha sufrido la sociedad han hecho que los principales lugares de encuentro de los jóvenes se limiten a los parques y centros comerciales. El 72,6% de la población disfruta al “estar en el parque o en la calle jugando”, aunque para ellos existan otras alternativas igual de interesantes, como revela el 27,5% de jóvenes que opinan lo contrario. Encontramos que hay un 12,3% más de chicos que de chicas y un 10% más de alumnos de primer curso de ESO, que de segundo, que disfrutan de esta manera. La televisión no es una competidora del juego en el exterior y el 75,8% de los jóvenes afirma estar en contra de la proposición “ver el programa favorito de TV antes que jugar con mis amigos”. Pese a esta proporción, sorprende la existencia de un grupo de jóvenes que prefieren ver su programa favorito de televisión (24,2%).

• La actividad lúdica que realizan con más asiduidad es “jugar con los amigos fuera de casa”. El 29,2% afirma realizarla “a diario” frente al 12,8% que afirma no realizarla “nunca”. La siguiente actividad alternativa de juego social es “jugar con los amigos en mi casa”. La frecuencia de este tipo de reuniones no es demasiado alta aunque un 42,8% de los jóvenes afirma realizarla varias veces al mes. Relacionada con este tipo de reuniones encontramos “Jugar a las cartas u otros juegos de mesa”, con un 58,3% de jóvenes que la practican entre “varias veces al mes” y “varias veces a la semana”. Sorprende que “jugar en el patio de colegio después de clase” es una de las actividades lúdicas realizada con menos frecuencia. El 64,8% de los jóvenes “nunca” juega en el patio del colegio después de clase. Una alternativa de ocio muy actual, que sustituye a las tradicionales formas de relación social, es la celebración del cumpleaños fuera del ámbito familiar. A este respecto, el 98,9% de los jóvenes manifiestan que les gusta celebrar su cumpleaños con sus amigos y el 88,7% afirman que les gusta regalar algo a un amigo que está de cumpleaños.

• En cuanto al tipo de juguete ideal para la juventud, encontramos dos elecciones mayoritarias entre el alumnado: los dispositivos de imagen y sonido, las videoconsolas y sus accesorios. Los dispositivos de imagen y sonido (televisor, discman, mp3, mp4,...) son preferidos por el 17,4% de los jóvenes. Lo siguiente preferido por los jóvenes son las videoconsolas, otras maquinitas y los accesorios y juegos relacionados con las mismas, que ha sido señalados como juguete preferido por el 16,4%. Se ha encontrado una diferencia clara entre sexos a la hora de elegirlos. Así, los dispositivos de imagen y sonido, han sido opciones elegidas más por las chicas (un 33,4% más en el primer caso y un 21,6% más en el segundo), mientras que las videoconsolas y otras maquinitas similares son un regalo preferido principalmente por los chicos (71,6% más). El dispositivo de imagen y sonido más popular han sido el mp3, seguido a mucha distancia por el discman, el DVD, los equipos de música, el televisor, el karaoke o los instrumentos musicales. Entre las videoconsolas, la “Play Station” en su última versión, ha sido la más demandada, seguida de la XBOX y de la nueva consola de bolsillo “PSP” (Play Station Pocket). Destaca la diferenciación por sexo encontrada entre los juguetes bélicos, demandados por los chicos en un 100%, y los juegos de manualidades, demandados en la misma proporción por las chicas.

• En general, en torno al 20% de los jóvenes afirman leer por entretenimiento siempre o a diario. Lo hacen más aquellos alumnos con mejores expedientes académicos y, sobre todo, los de primero de ESO. Entre los alumnos que menos leen por entretenimiento, nos encontramos un 11,6% más de chicos que de chicas, así como jóvenes con malos resultados académicos, pudiendo afirmar que en este caso, el éxito académico se asocia positivamente con el hábito lector. Pero, a pesar de que los jóvenes valoran la lectura y la mayoría considere importante (53,2%) “leer por entretenimiento un rato en algún momento de la semana”, no tienen tan claro si gastar o no dinero en libros. Las respuestas de los jóvenes cuando se les pregunta al respecto, muestran que únicamente el 28,8% está

dispuesto a invertir su dinero en libros. en cuanto a las preferencias literarias, estas varían en función de determinadas variables personales. Así, nos encontramos con que la “poesía” es el estilo literario menos valorado por los jóvenes. Pese a ello, es el que más matices poblacionales nos ofrece, al ser leída principalmente por los alumnos de segundo de ESO de entorno urbano y, mayoritariamente, por chicas. También sorprende el hecho de que el porcentaje de alumnos que la valoran desciende a medida que aumenta su rendimiento académico. Los estilos literarios más demandados por la juventud son “aventuras” (las más apreciadas por el público masculino), “ciencia-ficción” (preferida más por las chicas) y “cómic” (con más adeptos entre los alumnos de segundo curso, de zonas rurales y con buenos resultados académicos).

- Las opiniones de los jóvenes acerca de una actividad cultural tan interesante como “visitar museos” muestran un total desinterés por el tema, con un 70,5% de ellos que no lo consideran “importante”. Los alumnos de cursos superiores le otorgan aún menos importancia que los de cursos inferiores.

- Cuando se les pregunta acerca de la visita a cines. La mayoría de los jóvenes (67,6%), muestra interés por ir al cine. Aún así, en la práctica, un 53,1% de ellos afirma que no va al cine “nunca”.

- A todos los jóvenes les gusta la música. La música es una de sus señas de identidad. Más del 80% de ellos afirman escucharla con frecuencia semanal o diaria. Los aparatos que utilizan para este menester son cada vez más complejos y ofrecen mayores prestaciones, aunque una de las maneras más populares de escuchar música sigue siendo la radio. Los programas musicales para jóvenes son múltiples y variados y superan en audiencia con mucha diferencia (50,7% frente al 23,8%) al segundo tipo de programas radiofónicos preferidos (los deportivos). En cuanto a los gustos musicales entre los diferentes subgrupos de población juvenil, nos encontramos con que las chicas escuchan música con mayor frecuencia que los chicos; así como los alumnos de segundo curso de ESO, sobre los de primero, que afirman lo mismo.

- Pero a la hora de analizar otro aspecto de las vivencias musicales, la gran afición por la música de nuestros jóvenes choca con la poca cantidad de ellos que dedica su tiempo a “tocar” algún instrumento musical. El 73,1% de los jóvenes no toca ningún instrumento, existiendo un 4,4% más de chicas que de chicos que afirman hacerlo “siempre o a diario”. Por edades, los más jóvenes superan en 3,7% a sus compañeros del curso superior en la realización de tal actividad con la máxima frecuencia.

- Dentro del tiempo de ocio, las distintas modalidades de expresión gráfica (dibujo, escritura) tienen escaso seguimiento por parte de la juventud y, aunque un 11,2% de los jóvenes afirma dedicarse a dibujar en algún momento del día, la mitad de la población juvenil (52,1%) “nunca o casi nunca” lo hace. Las diferentes maneras de expresión escrita son otra posibilidad de expresión a la que los jóvenes muestran poca afición. El 77,1% de los encuestados afirma que casi no dedica tiempo a “escribir cuentos, cómic o poesías”. En ambas actividades las chicas son las más aficionadas.

- Únicamente el 36,6% de la muestra afirma pertenecer a algún tipo de club o asociación. De ellos, los que ofrecen actividades de tipo deportivo son los preferidos por los jóvenes y a los que asisten con mayor frecuencia (21,2%). El resto de individuos se reparte entre los clubes de adultos de tipo club náutico, liceo, círculo mercantil o las AMPAS (3,7%), los de carácter cultural como las bibliotecas o museos (3%), las cadenas de televisión (3%), la iglesia y las actividades catecumenales (2,3%), los centros comerciales (1,1%) o las entidades bancarias (1%). De los jóvenes que sí pertenecen a algún tipo de asociación, nos encontramos más chicos que chicas (son un 15% más). Y los jóvenes de centros escolares privados superan a los de centros públicos (siendo un 8,4% más).

•La práctica de la religión interesa sólo al 25% de la población juvenil. A pesar de que los jóvenes se manifiestan seguidores de la religión mayoritaria, también afirman que no practican demasiado las doctrinas de la misma y la mayoría (75%) se muestra en contra de la participación en las actividades de la parroquia. Cuando se les pregunta acerca de la asistencia a misa los domingos las proporciones son similares, con un 62,6% que afirma que nunca va a misa. Los alumnos más predispuestos hacia las prácticas religiosas son los de zonas rurales y las chicas.

•Los jóvenes saben que las cosas no se consiguen “por suerte”, mostrando un acuerdo mayoritario (86,6%) con la afirmación “quién triunfa y tiene éxito es por que ha trabajado duro”. También son conscientes de que ante las dificultades que surjan no debemos desesperarnos o desanimarnos y así lo corroboran el 87,1% de jóvenes que consideran que “hay que aceptar los problemas con tranquilidad”. Pese a estas opiniones mayoritarias, algo más de la mitad de los consultados (54,5%) considera que “las cosas ocurren igual, por mucho que queramos evitarlo” y encontramos un 30,1% que cree que “la suerte es lo que más cuenta en la vida”. Parece que la idea de “predestinación” tiene cierto peso entre la juventud.

•El ordenador personal es el tercer artilugio tecnológico más usado por los jóvenes (44,7%), después del teléfono móvil (64,2%) y el equipo de música (58,9%). Utilizar el ordenador “para hacer cosas” es la tercera actividad preferida por nuestros jóvenes, justo después de “estar en la calle con los amigos” y “ver la televisión”. En lo referente a los usos que la población juvenil da a esta tecnología, el primero es “para jugar” (57,2%). Otros usos destacados son “buscar cosas en Internet” (41,6%), “hacer los deberes” (37,7%) o “mandar o recibir mensajes” (21,9%). Encontramos una diferencia intragrupal destacada en cuanto a la relación entre la asiduidad en su utilización y el mayor rendimiento escolar de los alumnos. Utilizado de modo controlado, el ordenador y la conexión a Internet pueden ser un instrumento muy útil de ayuda al alumno, aunque es necesario prevenir los riesgos de su uso abusivo como mero videojuego o como forma de “navegación inadecuada por la red”.

•Las diferentes respuestas de los alumnos en función de su sexo son una constante que se muestra en diferentes grados a lo largo de todo el cuestionario. La pasión de los varones, sobre todo del rural, son los deportes especialmente los competitivos. Les gusta “formar parte de un equipo deportivo” ver programas y retransmisiones deportivas, tanto de radio como de televisión, y asistir a espectáculos de ese tipo más que a sus compañeras. Los chicos también son mayores consumidores de televisión y de videoconsola que las chicas y son los únicos consumidores de juguetes bélicos.

•Las chicas, por su parte, disfrutan más de la música, escuchándola tanto de forma pasiva como de forma activa y mostrando mayor afición por “tocar instrumentos”. Les gusta practicar deportes no competitivos pero no disfrutan de los espectáculos deportivos. Son más aficionadas a la “lectura” y a la “escritura de cuentos y poesías” que sus compañeros y consumen menos programación televisiva de la cual ven, sobre todo, series, telenovelas y concursos. Son las únicas consumidoras de juegos de manualidades.

•Un reducido grupo de jóvenes responde de una manera sustancialmente diferente a los demás, por lo que debería ser objeto de una atención más pormenorizada. Preocupan aquellos que “nunca o casi nunca” practican “juegos de movimiento y ejercicio” (12,8%), los que no disfrutan “haciendo gimnasia, deporte, etc.”(4,3%), los que no están de acuerdo en “hacer deporte para estar bien físicamente” (6,4%), aquellos a los que no les gusta “que sus padres jueguen con ellos” (19,9%) así como los que afirman frecuentar “a diario” las salas de juegos, recreativos o cibernéticos” (4,4%).

- También es preocupante el 37,6% de jóvenes que afirman que no les gusta leer y el 30,4% que no le da ninguna importancia al hecho de “leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana”. Más preocupante todavía es el 22,1% que “nunca o casi nunca” leen. Estos datos sugieren la necesidad de idear fórmulas para el fomento de la lectura. El 36,6% de jóvenes, para los que los museos no tienen “ninguna” importancia, demuestra que no se les ha enseñado a apreciar su valor.
- Es lamentable que un 23,4% esté convencido de que “las cosas ocurren igual por mucho que intentemos evitarlas”, el 3,9% que sostiene que “las cosas se consigan sin esfuerzo” o el 3,7% que niega que “haya que afrontar los problemas con tranquilidad”, por que de esa forma de pensar dependerá su motivación hacia el esfuerzo para el logro.
- Preocupa asimismo, el uso descontrolado que pueda hacer el 36,6% de jóvenes que disponen de televisor en su habitación, especialmente los que se acuestan más tarde de las 23 horas (14,6%). También preocupa el 10,2% de alumnos que, sin tener televisor en su habitación, hacen uso de la misma hasta altas horas de la noche sin que sus padres hagan nada por controlarlo.

2. JERARQUÍA DE VALORES Y DISCUSIÓN

En toda cultura existe un sistema de valores que influye en el comportamiento de sus individuos. Aún así el grado en que cada individuo asume tal jerarquía o sistema varía ampliamente dentro de la población. El estudio de las variables socio-culturales permite un mayor acercamiento a las características personales, facilitando la comprensión de las diferencias individuales. Con la edad, el desarrollo personal hace posible la interiorización de los valores. Los jóvenes no son ajenos a las influencias de la familia, la sociedad, la cultura o la educación e irán adquiriendo y formando su sistema de valores personal a través de sus interacciones con estos ámbitos. Conocer los valores de los jóvenes es una buena manera de conocer los valores de nuestra sociedad.

En este apartado se han seleccionado exclusivamente los 37 ítems que tienen mayor relación con los valores o contravalores en cuanto que hacen referencia a conductas deseables. En un principio han sido colocados en orden descendente según la media de respuesta del alumnado, es decir, de acuerdo con la importancia que le confieren los encuestados. El rango de respuestas sigue un continuo de menor a mayor intensidad y tiene 4 alternativas: “1: nada”, “2: poco”, “3: bastante” y “4: mucho”. Las respuestas “bastante” o “mucho” indican un alto grado de acuerdo con la pregunta, o una alta preocupación por la misma, mientras que las respuestas “nada” o “poco” indican desacuerdo o falta de importancia. La media, ordenada de mayor a menor, oscila entre un máximo de 3,77 y un mínimo de 1,42 representando, a su vez, el progresivo descenso de encuestados que puntúan alto en cada ítem. De esta manera, el porcentaje de sujetos que puntúan alto en cada ítem irá descendiendo desde el 97,2% que contestan “bastante” o “mucho”, en la primera cuestión, hasta el 10,4% que así lo hacen, en la última. De acuerdo con el procedimiento descrito se obtuvo la tabla de jerarquía de valores/disvalores.

Un primer análisis de la misma permite distinguir cinco bloques de valores diferentes:

Un **primer bloque** (ítems 1 a 4) en el que aparecen los valores personales deseables en la adolescencia. Son modos de conducta y actitudes esperados en jóvenes responsables, educados y con afán de saber, que acaparan las medias más elevadas.

El **segundo bloque** (ítems 5 a 9) lo conforman los valores de utilidad para la buena integración social (compañerismo, confianza en la familia y autoafirmación) con unos valores medios que oscilan entre 3,60 y 3,44.

El **tercer bloque** (ítems 10 a 19) lo constituyen valores de orientación individual (esfuerzo, generosidad, ahorro, deportividad, prudencia, etc.) cuya consecución aporta mayores beneficios a la persona. Las medias de este bloque descienden desde 3,38 a 3,23.

El **cuarto bloque** (ítems 20 a 25) lo constituyen las virtudes universales (colaboración, obediencia, orden, altruismo, etc.), con unos valores medios entre 3,19 y 2,73.

El **quinto y último bloque** (ítems 26 a 37) está constituido por los contravalores o disvalores, cuya media no supera el 2,63. El número de encuestados que responde afirmativamente ante estas preguntas desciende progresivamente desde el 52,1% del primer ítem que integra esta lista, hasta el 10,4% del último.

PRIMER BLOQUE

SELECCIÓN JERÁRQUICA DE PROPOSICIONES SOBRE VALORES				<i>Media sobre 4</i>	<i>Desv. típica</i>
Bloque	Orden	Valor	ITEM		
P E R S O N A L E S	1	Amistad	<i>Disfrutar con mis amigos</i>	3,77	,495
	2	Responsabilidad	<i>Sacar buenas notas</i>	3,76	,549
	3	Respeto	<i>Cualquier persona debe ser respetada</i>	3,73	,558
	4	Higiene y cuidado personal	<i>Las personas deben ducharse todos los días</i>	3,64	,672

SEGUNDO BLOQUE

SELECCIÓN JERÁRQUICA DE PROPOSICIONES SOBRE VALORES				<i>Media sobre 4</i>	<i>Desv. típica</i>
Bloque	Orden	Valor	ITEM		
O R I E N T A C I Ó N S O C I A L	5	Compañerismo	<i>En el colegio se pueden hacer buenos amigos</i>	3,60	,589
	6		<i>Darle ánimos a un amigo triste</i>	3,56	,654
	7	Autoafirmación	<i>Defender mis propias ideas</i>	3,53	,686
	8	Confianza familiar.	<i>La familia ayuda (valor)</i>	3,51	,673
	9		<i>En la familia se puede confiar</i>	3,44	,784

TERCER BLOQUE

SELECCIÓN JERÁRQUICA DE PROPOSICIONES SOBRE VALORES				<i>Media sobre 4</i>	<i>Desv. típica</i>
Bloque	Orden	Valor	ITEM		
I N D I V I D U A L E S	10	Esfuerzo.	<i>Quien triunfa y tiene éxito es porque ha trabajado duro</i>	3,38	,799
	11	Generosidad, colaboración.	<i>Hay que ayudar a las personas que lo merezcan</i>	3,36	,753
	12		<i>Es un placer ayudar a la gente</i>	3,33	,707
	13	Espíritu de ahorro.	<i>Tener dinero para ahorrar</i>	3,33	,764
	14	Desarrollo físico-deportivo.	<i>Hacer gimnasia, deporte, etc.</i>	3,32	,836
	15	Corrección.	<i>Ser correcto, portarse bien en clase</i>	3,29	,799
	16	Prudencia, reflexividad.	<i>Pensar las cosas antes de actuar</i>	3,28	,807
	17	Trabajo duro.	<i>Esforzarme al máximo cuando hago deporte</i>	3,23	,835
	18		<i>Trabajar en clase</i>	3,23	,816
	19	Serenidad.	<i>Hay que aceptar los problemas con tranquilidad</i>	3,23	,764

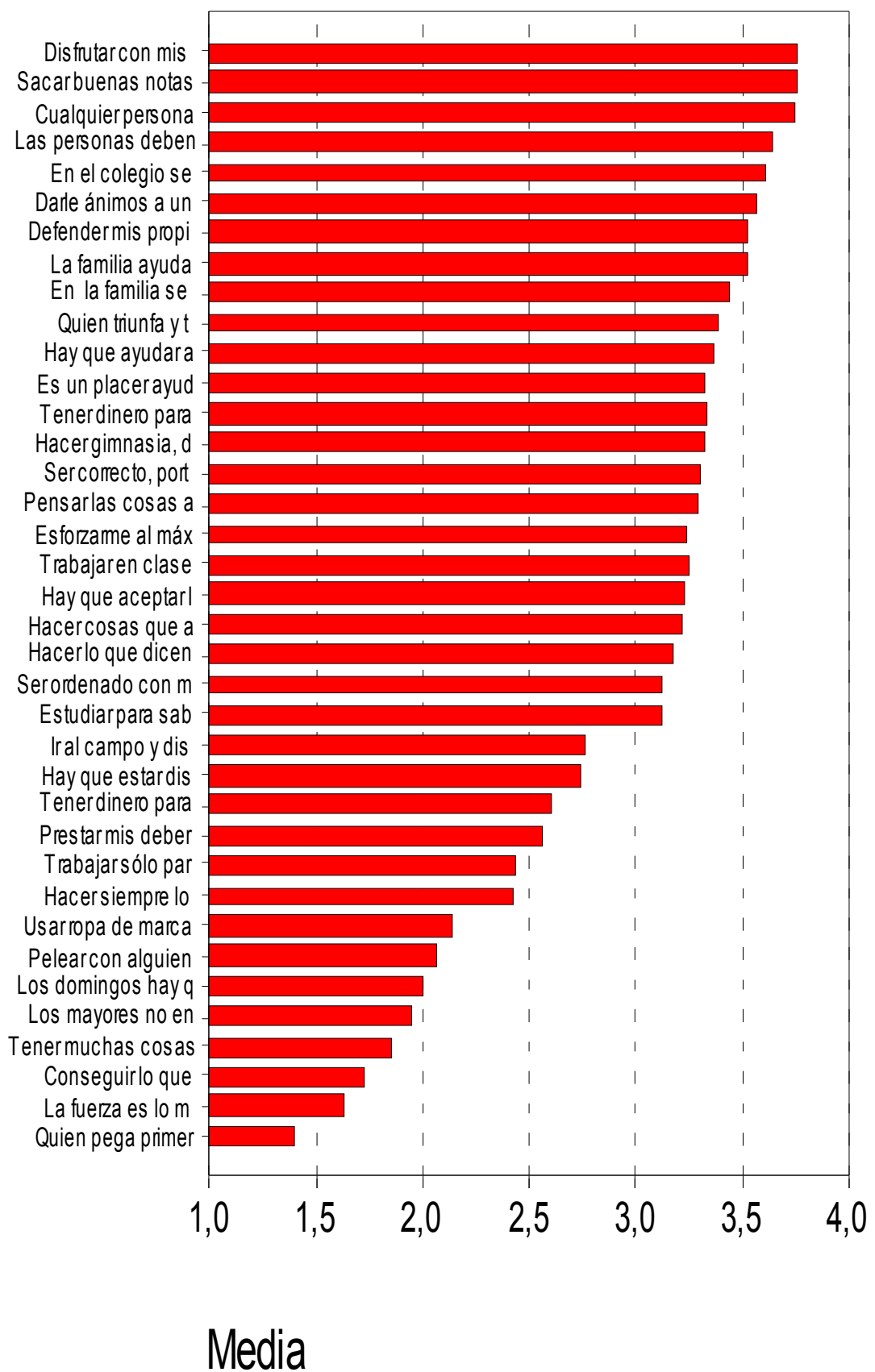
CUARTO BLOQUE

SELECCIÓN JERÁRQUICA DE PROPOSICIONES SOBRE VALORES				Media sobre 4	Desv. típica
Bloque	Orden	Valor	ITEM		
UNIVERSALES	20	Colaboración.	<i>Hacer cosas que ayuden a los demás</i>	3,19	,774
	21	Obediencia	<i>Hacer lo que dicen mis padres</i>	3,18	,799
	22	Orden.	<i>Ser ordenado con mis cosas</i>	3,15	,889
	23	Sabiduría.	<i>Estudiar para saber muchas cosas</i>	3,13	,869
	24	Naturaleza, ecología.	<i>Ir al campo y disfrutar de la naturaleza</i>	2,74	,988
	25	Altruismo.	<i>Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás</i>	2,73	,932

QUINTO BLOQUE

SELECCIÓN JERÁRQUICA DE PROPOSICIONES SOBRE VALORES				Media sobre 4	Desv. típica
Bloque	Orden	Valor	ITEM		
CONTRAVALORES	26	Consumismo.	<i>Tener dinero para gastar</i>	2,63	,928
	27	Competitividad.	<i>Prestar mis deberes, apuntes o esquemas (¿te gusta?)</i>	2,57	,912
	28	Materialismo.	<i>Trabajar sólo para conseguir dinero</i>	2,44	,956
	29	Rebeldía, independencia.	<i>Hacer siempre lo que yo quiera</i>	2,42	,987
	30	Ostentación	<i>Usar ropas de marcas conocidas y caras</i>	2,13	1,05
	31	Impulsividad.	<i>Pelear con alguien si es necesario</i>	2,07	1,04
	32	Arreligiosidad, incredulidad.	<i>Los domingos hay que ir a misa</i>	2,01	1,099
	33	Inconformismo, rebeldía.	<i>Los mayores no entienden nada</i>	1,97	0,89
	34	Egoísmo.	<i>Tener muchas cosas aunque no las use</i>	1,85	0,88
	35	Dominancia, juego sucio.	<i>Conseguir lo que me propongo, aunque sea haciendo trampas</i>	1,73	,873
	36	Fuerza.	<i>La fuerza es lo más importante</i>	1,63	,855
	37	Agresividad.	<i>Quien pega primero pega mejor</i>	1,42	,810

Jerarquía de valores



Analizada gráficamente, esta jerarquía representa una **pirámide invertida**. Tal como se aprecia en el gráfico de la página siguiente, en la parte superior (la “base de la pirámide”) se sitúan los ítems que reciben el mayor porcentaje de apoyo por parte del alumnado, por ejemplo “disfrutar con mis amigos” (97,2%) o “sacar buenas notas” (96,5%). La proporción de alumnos que suscriben estas proposiciones va descendiendo a medida que nos acercamos a la “punta de la pirámide” (la parte inferior), en la que se sitúan los ítem que reciben menos apoyos de los encuestados. De este modo se podrán señalar los valores universales y también los contravalores o disvalores.

La jerarquía de valores que ha resultado de nuestro estudio mantiene cierta similitud tanto con la obtenida por Pérez Alonso-Geta y otros (1993) con alumnos de 8 a 13 años, como con la jerarquía elaborada por Orizo (1996), que representa las cualidades que los adultos consideran importante transmitir a las nuevas generaciones. Los autores de ambas destacaban que se podría afirmar que los jóvenes tienen bien interiorizados los valores y actitudes inculcadas por sus padres, sin perjuicio de no mostrar tal interiorización en muchos de sus comportamientos habituales.

Además de los citados, otros estudios corroboran tal conclusión (Marín, 1991; Musitu y Molpeceres, 1992; García y Ramírez, 1995) y muestran la tendencia de los padres a fomentar en sus hijos valores de desarrollo personal que los ayuden a desenvolverse en el entorno, relacionarse adecuadamente con sus iguales, enfrentarse con éxito a las posibles amenazas y a tener éxito en el mundo escolar y laboral, por lo que sus respuestas pueden ser, en cierta medida, una respuesta acorde al entrenamiento recibido.

Así, a la hora de educar, priman los valores de desarrollo personal (independencia, libertad, autorrealización), valores que faciliten las relaciones interpersonales (cortesía, respeto hacia los demás, honradez, tolerancia) y valores que permitan un aprovechamiento escolar y laboral óptimo (gusto por el trabajo, perseverancia). La escala obtenida en este estudio sigue un poco esta línea.

Orden	Cualidades a desarrollar
1	<i>Buenos modales.</i>
2	<i>Sentido de la responsabilidad.</i>
3	<i>Tolerancia y respeto a los demás.</i>
4	<i>Obediencia.</i>
5	<i>Imaginación.</i>
6	<i>Independencia.</i>
7	<i>Disposición a trabajar duro.</i>
8	<i>Sentido de la economía y espíritu de ahorro.</i>
9	<i>Fe religiosa.</i>
10	<i>Determinación, perseverancia.</i>
11	<i>Abnegación.</i>

Jerarquía de valores de Orizo (1996)

ORDEN	Valores
<i>1</i>	<i>Sabiduría.</i>
<i>2</i>	<i>Responsabilidad.</i>
<i>3</i>	<i>Obediencia.</i>
<i>4</i>	<i>Corrección, buenos modales.</i>
<i>5</i>	<i>Colaboración, generosidad.</i>
<i>6</i>	<i>Respeto por los demás, tolerancia.</i>
<i>7</i>	<i>Solidaridad.</i>
<i>8</i>	<i>Orden.</i>
<i>9</i>	<i>Autonomía, independencia, afirmación personal.</i>
<i>10</i>	<i>Desarrollo físico-deportivo.</i>
<i>11</i>	<i>Espíritu de ahorro, sentido de la economía.</i>
<i>12</i>	<i>Valor del trabajo duro para la consecución del logro.</i>
<i>13</i>	<i>Higiene, cuidado personal.</i>
<i>14</i>	<i>Valor de la naturaleza, naturalismo.</i>
<i>15</i>	<i>Deportividad.</i>
<i>16</i>	<i>Fidelidad.</i>
<i>17</i>	<i>Abnegación, renuncia a los propios intereses.</i>

Jerarquía de valores de Pérez Alonso-Geta y otros (1993)

3. TIPOLOGÍAS JUVENILES Y DISCUSIÓN.

Con la finalidad de tener una visión general del conjunto de valores que comparten los jóvenes objeto de este estudio, se procedió a la extracción de 63 preguntas del cuestionario relativas a valores y estilos de vida, que los encuestados/as valoraron de 1 a 4 al cumplimentar el cuestionario. Primeramente se le aplicó una prueba de fiabilidad de la que se obtuvo un ALPHA DE 0,82. Al conjunto de proposiciones se le aplicó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para determinar las variables que explican con parsimonia el conjunto de variables estudiadas, descritas mediante factores. Una vez sometidos los datos al análisis, se obtuvieron 21 factores de los que **los tres primeros ya explican el 67,315% de la varianza**. Aun así, y a efectos de dar una mayor comprensión a los datos, se analizaron los 8 factores con varianza superior al 2%, así como dos más, con una varianza menor, pero con un marcado carácter descriptivo de los valores de nuestros jóvenes.

ANÁLISIS FACTORIAL	MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Formar parte de un equipo deportivo	,796																			
Me gusta participar en competiciones deportivas	,786																			
Esforzarme al máximo cuando hago deporte	,747																			
Hacer gimnasia, deporte, etc.	,739																			
Jugar al fútbol, baloncesto,...., aunque perdamos	,693																			
Ir a algún espectáculo deportivo	,683																			
Hacer deporte para estar bien físicamente	,626																			
Competir jugando	,573																			
Hacer deporte para tener amigos	,535																			
Jugar a juegos de movimiento o ejercicio	,517																			
Estudiar para aprobar		,760																		
Sacar buenas notas porque es mi obligación		,706																		
Estudiar para saber muchas cosas		,701																		
Sacar buenas notas		,685																		
Estudiar para saber		,683																		
Trabajar en clase		,666																		
Ser correcto, portarse bien en clase		,609																		

Estudiar para ser importante en la vida			,569																
El dinero es lo más importante del mundo (de acuerdo)				,737															
No hay felicidad sin dinero				,737															
La fuerza es lo más importante				,639															
Los ricos lo consiguen todo				,616															
Quien pega primero pega mejor				,578															
Suspender alguna asignatura					,849														
Que alguno de mis hermanos o amigos tenga un problema					,829														
Ver triste a mi padre o a mi madre					,825														
Llevar ropa de moda						,729													
La ropa de marcas conocidas hace sentirme mejor						,690													
Usar ropa de marcas conocidas y caras						,669													
Me da igual la ropa que llevo con tal de ir limpio							,618												
Leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana							,767												
Leer por entretenimiento un rato							,740												
Es mejor gastar en libros que en otras cosas							,589												
Estoy mejor en casa que en el colegio								,811											
Prefiero ir al colegio que estar en casa								,776											
Me gusta el colegio								,679											
Hay que ayudar a las personas que lo merezcan									,736										
Cualquier persona debe ser respetada									,623										
Es un placer ayudar a la gente									,602										
Mi madre siempre tiene razón										,843									
Mi padre siempre tiene razón										,831									
Ir a misa											,856								

Varianza total explicada		Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
		Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
FACTOR 1	1	7,647	12,138	12,138	4,891	7,764	7,764
	2	5,537	8,789	20,927	4,427	7,027	14,792
	3	2,687	4,266	25,192	2,783	4,418	19,209
	4	2,628	4,172	29,364	2,266	3,597	22,806
	5	2,073	3,290	32,655	2,203	3,497	26,303
	6	1,951	3,097	35,752	2,092	3,321	29,624
	7	1,778	2,822	38,574	1,993	3,164	32,787
	8	1,670	2,651	41,225	1,841	2,922	35,709
	9	1,646	2,613	43,838	1,701	2,699	38,409
	10	1,443	2,290	46,129	1,698	2,696	41,104
FACTOR 2	11	1,319	2,094	48,223	1,673	2,656	43,760
	12	1,277	2,027	50,250	1,611	2,558	46,318
	13	1,257	1,995	52,246	1,576	2,501	48,819
	14	1,241	1,970	54,216	1,573	2,496	51,316
	15	1,188	1,886	56,102	1,544	2,451	53,767
	16	1,105	1,755	57,857	1,500	2,380	56,147
	17	1,083	1,718	59,575	1,431	2,271	58,418
	18	1,068	1,696	61,270	1,400	2,221	60,639
FACTOR 3	19	1,015	1,611	62,882	1,267	2,011	62,650
	20	1,003	1,591	64,473	1,148	1,823	64,473
	21	,917	1,455	65,928			
	22	,874	1,387	67,315			
FACTOR 4	23	,838	1,330	68,645			
	24	,830	1,317	69,962			
	25	,805	1,277	71,239			
FACTOR 5	26	,781	1,240	72,479			
	27	,766	1,216	73,696			
	28	,728	1,155	74,851			
	29	,716	1,137	75,988			
FACTOR 6	30	,693	1,100	77,089			
	31	,676	1,072	78,161			
	32	,650	1,031	79,192			
FACTOR 7	33	,629	,999	80,191			
	34	,621	,986	81,177			
	35	,611	,971	82,148			
FACTOR 8	36	,585	,928	83,076			
	37	,577	,917	83,992			
	38	,563	,894	84,886			
FACTOR 9	39	,527	,836	85,722			
	40	,523	,830	86,552			
FACTOR 10	41	,510	,809	87,361			
	42	,489	,777	88,138			
	43	,475	,754	88,892			
FACTOR 11	44	,469	,744	89,636			
	45	,456	,724	90,361			
FACTOR 12	46	,439	,697	91,058			
FACTOR 13	47	,428	,679	91,737			
	48	,419	,665	92,402			
FACTOR 14	49	,401	,636	93,038			
	50	,393	,624	93,662			
FACTOR 15	51	,386	,612	94,274			
	52	,373	,593	94,867			
FACTOR 16	53	,359	,569	95,436			
	54	,348	,552	95,988			
FACTOR 17	55	,333	,529	96,517			
	56	,326	,518	97,034			
FACTOR 19	57	,310	,492	97,526			
	58	,300	,476	98,003			
FACTOR 20	59	,289	,459	98,462			
	60	,278	,441	98,902			
FACTOR 21	61	,265	,421	99,323			
	62	,218	,347	99,670			
FACTOR 22	63	,208	,330	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Interpretación de los factores.

•Factor 1: ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA. Ejercicio, deporte.

El primer factor explica el 46,129% de la varianza con 10 variables, de las que la 1ª explica el 12,138%. Hace referencia a la participación en todo tipo de actividades deportivas, sean competitivas o no (“participar en competiciones deportivas”, “esforzarme al máximo cuando hago deporte”, “competir jugando”, “jugar a fútbol, baloncesto,..., aunque perdamos”, etc.), a la realización de ejercicio físico (“hacer gimnasia, deporte, etc.”, “hacer deporte para estar bien físicamente”), a la pertenencia a un equipo deportivo (“formar parte de un equipo deportivo”) y a la asistencia a espectáculos deportivos (“ir a algún espectáculo deportivo”).

Nº	Ítem
1	Formar parte de un equipo deportivo
2	Me gusta participar en competiciones deportivas
3	Esforzarme al máximo cuando hago deporte
4	Hacer gimnasia, deporte, etc.
5	Jugar al fútbol, baloncesto,..., aunque perdamos
6	Ir a algún espectáculo deportivo
7	Hacer deporte para estar bien físicamente
8	Competir jugando
9	Hacer deporte para tener amigos
10	Jugar a juegos de movimiento o ejercicio

•Factor 2: ESTUDIO Y CORRECCIÓN. Estudio, trabajo, corrección, orden, obediencia, responsabilidad, sensatez.

Este segundo factor explica el 15,141% de la varianza y viene definido por ocho ítems de saturación positiva que hacen referencia a las virtudes que debe poseer un alumno/hijo modelo: “estudiar para aprobar”, “sacar buenas notas por que es mi obligación”, “estudiar para saber muchas cosas”, “sacar buenas notas”, “estudiar para saber”, “trabajar en clase”, “ser correcto, portarse bien en clase”, “estudiar para ser importante en la vida”.

Nº	Ítem
11	Estudiar para aprobar
12	Sacar buenas notas porque es mi obligación
13	Estudiar para saber muchas cosas
14	Sacar buenas notas
15	Estudiar para saber
16	Trabajar en clase
17	Ser correcto, portarse bien en clase
18	Estudiar para ser importante en la vida

•Factor 3: MATERIALISMO. Fuerza, prepotencia, agresividad, materialismo, egoísmo, rebeldía, inconformismo.

El tercer factor explica el 7,375% de la varianza, y está definido por 5 ítems de saturación positiva, que hacen referencia tanto a las actitudes materialistas (“el dinero es lo más importante del mundo”, “no hay felicidad sin dinero”, “los ricos lo consiguen todo”) como a las relacionadas con la fuerza y agresividad (“la fuerza es lo más importante”, “quien pega primero, pega mejor”).

Nº	Ítem
19	El dinero es lo más importante del mundo
20	No hay felicidad sin dinero
21	La fuerza es lo más importante

Nº	Ítem
22	Los ricos lo consiguen todo
23	Quien pega primero pega mejor

•Factor 4: EMPATÍA, PREOCUPACIÓN. Preocupación

Explicando el 3,834% de la varianza este factor se compone de tres variables de saturación positiva, y hace referencia a cuestiones entorno al rendimiento académico (“suspender alguna asignatura”), así como a las relaciones personales tanto dentro del entorno escolar como familiar (“que alguno de mis hermanos o amigos tenga un problema”, “ver triste a mi padre o a mi madre”). Denota capacidad de preocuparse por sí mismos en aspectos relevantes de su vida, así como por aquellas personas que también son relevantes en ella.

Nº	Ítem
24	Suspender alguna asignatura
25	Que alguno de mis hermanos o amigos tenga un problema
26	Ver triste a mi padre o a mi madre

•Factor 5: OSTENTACIÓN. Presunción materialista, engreimiento.

Este factor explica en 4,61% de la varianza, y se compone de cuatro ítems relacionados con la ostentación materialista relativa a la ropa de marcas (“llevar ropa de moda”, “la ropa de marcas conocidas hace que me sienta mejor”, “usar ropa de marcas conocidas y caras”). Debe destacarse el ítem nº 30 (“me da igual la ropa que llevo con tal de ir limpio”), que en este caso puntúa de forma negativa, los que demuestra la gran preocupación de los jóvenes por el tipo de ropa que llevan.

Nº	Ítem
27	Llevar ropa de moda
28	La ropa de marcas conocidas hace sentirme mejor
29	Usar ropa de marcas conocidas y caras
30	Me da igual la ropa que llevo con tal de ir limpio

•Factor 6: GUSTO POR LA LECTURA. Leer en algún momento, comprar libros.

Relacionado con el gusto por la lectura, este factor explica el 3,112% de la varianza y se compone de tres ítems que puntúan de forma positiva en actividades como “leer por entretenimiento” o “gastar en libros más que en otras cosas”.

Nº	Ítem
31	Leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana
32	Leer por entretenimiento un rato
33	Es mejor gastar en libros que en otras cosas

•Factor 7: RELACIÓN CON LA ESCUELA.

Este factor, que explica el 2,885% de la varianza, se refiere a la relación de los adolescentes con la institución escolar y, cabe a lo que pudiera parecer, los adolescentes lo pasan mejor en el colegio que en su casa, algo que demuestra la puntuación negativa que obtiene el factor 34 “estoy mejor en casa que en el colegio” y las puntuaciones positivas que obtienen los otros dos factores, relacionados con la asistencia al colegio (“prefiero ir al colegio que estar en casa”, “me gusta el colegio”).

Nº	Ítem
34	Estoy mejor en casa que en el colegio

N°	Ítem
35	Prefiero ir al colegio que estar en casa
36	Me gusta el colegio

•**Factor 8: GENEROSIDAD Y ALTRUISMO. Solidaridad, amistad.**

Compuesto de ítems claramente relacionados con la ayuda y respeto a los demás (“hay que ayudar a las personas que lo merezcan”, “cualquier persona debe ser respetada”, “es un placer ayudar a la gente”), este factor explica el 2,646% de la varianza, y confirma la capacidad empática de nuestros adolescentes, así como sus deseos de ayudar a los demás.

N°	Ítem
37	Hay que ayudar a las personas que lo merezcan
38	Cualquier persona debe ser respetada
39	Es un placer ayudar a la gente

•**Factor 9: FIDELIDAD FAMILIAR. Obediencia y respeto a los padres.**

Explica el 1,639% de la varianza y hace referencia muy concreta a la consideración que los jóvenes tienen sobre las opiniones de sus padres (“mi madre siempre tiene razón”, “mi padre siempre tiene razón”). Pese a todo, es probable que esta consideración positiva, se vea mermada por el mayor peso que tienen otras opiniones, como las de los compañeros o del grupo de amigos.

N°	Ítem
40	Mi madre siempre tiene razón
41	Mi padre siempre tiene razón

•**Factor 10: SENTIDO RELIGIOSO. Ir a misa, rezar.**

El décimo factor explica el 1,531% de la varianza, y hace referencia a la necesidad de asistir a los cultos religiosos.

N°	Ítem
42	Ir a misa
43	Los domingos hay que ir a misa

Cada uno de los valores que se han explicado consta de una serie de ítems o variables, afines entre sí, que le aportan información, y que dan una idea general de las actitudes, valores y hábitos de los jóvenes encuestados. Pero resulta obvio que los individuos participarán en distinta medida en cada factor en función de sus características personales.

Con la finalidad de encontrar aquellos grupos de jóvenes más afines entre si, se le aplicó al conjunto de factores la técnica de clasificación *conglomerado de k medias*, que permite clasificar a los sujetos en grupos con la máxima variación entre ellos, pero con la mínima variación interna.

Así surgieron 4 grupos o conglomerados, que dan lugar a otras tantas tipologías de alumnos.

Podemos apreciarlos en las 4 tablas de las dos páginas siguientes.

Nº	Tipología	Factores <i>(+:puntuación alta/-:puntuación baja)</i>		Perfil	Total	%
1	APLICADOS <i>estudiosos-altruistas</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Activ. físico-deportiva</i>	Rendimiento escolar alto y padres exigentes que les prestan atención. Defensores de sus ideas, son sinceros, generosos, amantes de sus amigos, no competitivos y amantes del colegio y de los animales. Les gusta mucho escribir (no tanto leer) y escuchar música. Siendo consumistas, son los de menor poder adquisitivo. Utilizan el ordenador fundamentalmente para jugar.	210	34,6%
		+ <i>Factor 2</i>	<i>Estudio y corrección</i>			
		- <i>Factor 3</i>	<i>Materialismo</i>			
		<i>Factor 4</i>	<i>Empatía y preocupación</i>			
		- <i>Factor 5</i>	<i>Ostentación</i>			
		<i>Factor 6</i>	<i>Gusto por la lectura</i>			
		<i>Factor 7</i>	<i>Buena rel. con la escuela</i>			
		<i>Factor 8</i>	<i>Generosidad y altruismo</i>			
		+ <i>Factor 9</i>	<i>Fidelidad familiar</i>			
		<i>Factor 10</i>	<i>Sentido religioso</i>			

Nº	Tipología	Factores (+:puntuación alto/-:puntuación bajo)		Perfil	Total	%
2	PREOCUPADOS obedientes- materialistas.	<i>Factor 1</i>	<i>Activ. físico-deportiva</i>	Padres permisivos y de alto poder adquisitivo, son egoístas y competitivos. A pesar de ser consumidores de “cosas de marca”, no les gusta presumir, por su afán de complacer a los demás para quedar bien. No les gusta el colegio, pero sacan buenas notas. Son los que más ven la tele en su habitación, y más utilizan el móvil, pero los que menos utilizan el ordenador y los que menos leen.	230	37,9%
		<i>Factor 2</i>	<i>Estudio y corrección</i>			
		<i>Factor 3</i>	<i>Materialismo</i>			
		<i>Factor 4</i>	<i>Empatía y preocupación</i>			
		<i>Factor 5</i>	<i>Ostentación</i>			
		<i>- Factor 6</i>	<i>Gusto por la lectura</i>			
		<i>Factor 7</i>	<i>Buena rel. con la escuela</i>			
		<i>Factor 8</i>	<i>Generosidad y altruismo</i>			
		<i>Factor 9</i>	<i>Fidelidad familiar</i>			
		<i>Factor 10</i>	<i>Sentido religioso</i>			

Nº	Tipología	Factores (+:puntuación alto/-:puntuación bajo)		Perfil	Total	%
3	DEPORTISTAS. Independientes- altruistas	<i>+Factor 1</i>	<i>Activ. físico-deportiva</i>	Padres rectos. Rendimiento escolar medio y nivel socioeconómico medio. Son los menos consumistas y los más caseros. Son respetuosos y no son competitivos. Les gusta leer, escribir, el colegio y los animales. Escuchar música o ver la tele no son actividades prioritarias para ellos. Son los que más móviles poseen y los que menos los usan, al igual que el resto de nuevas tecnologías.	74	12,2%
		<i>Factor 2</i>	<i>Estudio y corrección</i>			
		<i>Factor 3</i>	<i>Materialismo</i>			
		<i>+Factor 4</i>	<i>Empatía y preocupación</i>			
		<i>Factor 5</i>	<i>Ostentación</i>			
		<i>+Factor 6</i>	<i>Gusto por la lectura</i>			
		<i>-Factor 7</i>	<i>Buena rel. con la escuela</i>			
		<i>+Factor 8</i>	<i>Generosidad y altruismo</i>			
		<i>Factor 9</i>	<i>Fidelidad familiar</i>			
		<i>-Factor 10</i>	<i>Sentido religioso</i>			

Nº	Tipología	Factores (+:puntuación alto/-:puntuación bajo)		Perfil	Total	%
4	MATERIALISTAS egoístas- inconformistas- nuevas tecnologías.	- Factor 1	Activ. físico-deportiva	Los de menor rendimiento académico, aunque disfrutaban en el colegio. Padres de estatus medio-alto, muy coercitivos poco dialogantes y sin criterios estables de disciplina. Son competitivos y poco solidarios. De bajo autoconcepto, buscan aceptación del grupo con ropa de marca y emulando al los demás. Son los que menos escriben y más televisión consumen, con diferencia. Utilizan poco el móvil, pero son los que más utilizan el ordenador e Internet.	93	15,3%
		- Factor 2	Estudio y corrección			
		+ Factor 3	Materialismo			
		- Factor 4	Empatía y preocupación			
		+ Factor 5	Ostentación			
		Factor 6	Gusto por la lectura			
		+ Factor 7	Buena rel. con la escuela			
		- Factor 8	Generosidad y altruismo			
		- Factor 9	Fidelidad familiar			
		+ Factor 10	Sentido religioso			

OTRAS VARIABLES		Sexo niño/a		Hábitat centro		Rendimiento escolar según tutor/a		
		varón	mujer	rural	urbano	NM	PA	D+
T I P O L O G Í A	1	53,3%	46,7%	53,3%	46,7%	34,3%	46,2%	19,5%
	2	48,3%	51,7%	53,5%	46,5%	24,8%	48,7%	26,5%
	3	51,4%	48,6%	60,8%	39,2%	23,0%	62,2%	14,9%
	4	73,1%	26,9%	61,3%	38,7%	51,6%	36,6%	11,8%

OTRAS VARIABLES		AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO					Nivel socioeconómico		
		excelente, soy uno de los mejores	mejor que la mayoría	igual que la mayoría	por debajo de la mayoría	pobre, soy uno de los peores	Bajo	Medio	Alto
T I P O L O G Í A	1	14,3%	14,8%	56,2%	11,0%	3,8%	26,7%	68,1%	5,2%
	2	7,8%	23,5%	56,1%	11,7%	,9%	20,4%	69,6%	10,0%
	3	2,7%	21,6%	60,8%	12,2%	2,7%	27,0%	66,2%	6,8%
	4	10,8%	5,4%	47,3%	25,8%	10,8%	22,6%	71,0%	6,5%

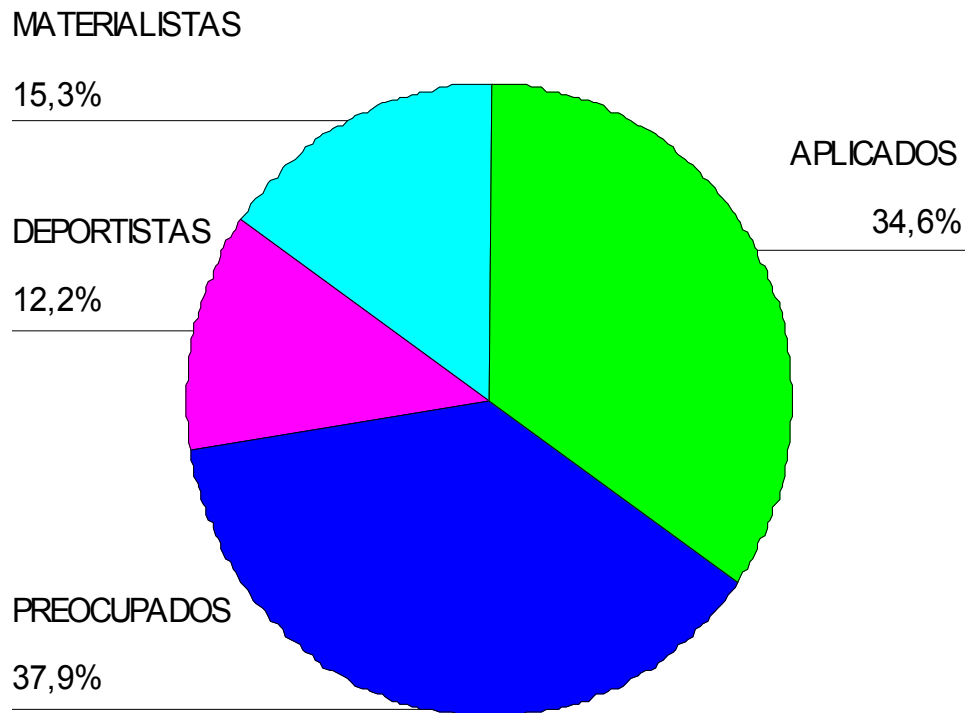
OTRAS VARIABLES		¿A qué hora sueles acostarte los días de clase?				
		Entre las 20,00 y las 20,30 horas	Entre las 21,00 y las 20,00 horas	Entre las 22:30 y las 23,30 horas	Entre las 24:00 y la 1,00 horas	Más tarde le la 1:00 horas
T I P O L O G Í A	1	0,5%	33,2%	62,0%	4,4%	0,0%
	2	0,0%	13,6%	72,3%	12,7%	1,4%
	3	0,0%	25,0%	63,9%	11,1%	0,0%
	4	0,0%	14,9%	60,9%	21,8%	2,3%
Total		0,2%	22,1%	65,9%	11,0%	0,9%

Descripción de las tipologías.

Es importante destacar el hecho de que ninguno de los cuatro grupos obtenidos reúne en exclusiva las características que los describen, pudiendo aparecer en sujetos pertenecientes a los otros grupos. La diferencia radica en el peso de cada factor para cada grupo de alumnos.

También se debe subrayar que las pequeñas diferencias encontradas en cuanto a sexo, curso, hábitat, titularidad del colegio, etc., no son relevantes pues la distribución de los alumnos en cada grupo es bastante homogénea.

PROPORCIÓN DE ALUMNOS DE CADA TIPOLOGÍA



•**APLICADOS (estudiosos-altruistas).**

Este grupo lo conforman el 34,6% de los sujetos y se caracteriza por la mayor influencia de los factores 2 (“estudio y corrección”) y 9 (“fidelidad familiar”), así como la escasa importancia dada por los sujetos a los temas relacionados con los factores 3 (“materialismo”) y 5 (“ostentación”). Estos sujetos se caracterizan por prestar mucha atención a sus estudios ya que tener un buen rendimiento académico es muy importante para ellos. Sus padres, a la vez que les exigen, les prestan atención interesándose por lo que hacen, con quién van y a dónde, premiándolos cuando lo merecen y ayudándoles en lo posible cuando se lo solicitan. Son sinceros y respetuosos, por lo que sus opiniones son tenidas en cuenta tanto por sus compañeros como por sus padres y por sus profesores (fruto de ser los que más intervienen en las clases). A pesar de que sacar buenas notas es importantísimo para ellos, no son competitivos y les encanta ayudar a los compañeros o prestarles los apuntes. Como defensores de sus ideas les gusta mucho escribir; también escuchar música. A pesar de ser consumistas, son los de menor poder adquisitivo. Las nuevas tecnologías, como el teléfono móvil o el ordenador, las utilizan fundamentalmente para jugar.

•PREOCUPADOS (obedientes-materialistas).

Este grupo lo compone el 37,9% de los sujetos, siendo el de mayor proporción. En él destaca únicamente la escasa importancia prestada al factor 6 (“gusto por la lectura”), no puntuando de manera extrema (positiva o negativa) en ninguno de los demás factores. Por ello, podríamos considerarlo como el grupo más equilibrado. Son sujetos que se preocupan más por sacar buenas notas que por aprender. Sus padres son más permisivos y les prestan menos atención, exigiéndoles menos explicaciones acerca de sus hábitos o sobre sus amistades. A pesar de no participar tanto en clase, tienen una buena relación con sus maestros. Tienen bastantes amigos, con los que se llevan bien, a pesar de que no les gusta tanto prestarles los apuntes o ayudarles puesto que son más competitivos y menos solidarios. Siendo los que más ven la tele en su habitación y los que más utilizan el teléfono móvil, son los que menos utilizan el ordenador y también los que menos leen. Es el grupo con mayor poder adquisitivo.

•DEPORTISTAS (independientes-altruistas).

Compuesto por el 12,2% de los sujetos, este grupo destaca por la importancia dada a los factores 1 (“actividad físico-deportiva”), 4 (“empatía y preocupación”), 6 (“gusto por la lectura”), y 8 (“generosidad y altruismo”), así como la escasa atención prestada a los temas relacionados con los factores 7 (“buena relación con la escuela”) y 10 (“sentido religioso”). Son individuos cuya prioridad son las actividades deportivas, competitivas o no, hacer ejercicio físico y formar parte de un equipo deportivo. El deporte les gusta tanto si lo practican activamente como si lo disfrutan a modo de espectador. A nivel académico suelen estudiar solo “para aprobar”. Esto se ve incentivado por el bajo nivel de exigencia y preocupación mostrado por sus padres al respecto. A pesar de ser respetuosos y poco competitivos, mantienen una relación fría con sus profesores y compañeros, siendo el grupo que menos acude a sus amigos para pedir ayuda. Les gusta leer, sobre todo cómics, y no son consumidores abusivos de televisión, de música o de nuevas tecnologías, llamando la atención el hecho de que siendo el grupo que más teléfonos móviles posee es el que menos uso hace de ellos.

•MATERIALISTAS (egoístas-inconformistas).

Este grupo lo componen el 15,3% de los sujetos. Destacan por sus puntuaciones negativas en la mayoría de factores, puntuando alto únicamente en los factores 3 (“materialismo”), 5 (“ostentación”), 7 (“buena relación con la escuela”), y 10 (“sentido religioso”).

Los sujetos que componen este grupo son de los que menos estudian y a los que menos les importa suspender, lo que se correlaciona con el hecho de que este sea el grupo con mayor índice de suspensos. Mantienen malas relaciones con los profesores y no les gusta asistir a clase, si bien, prefieren estar en el colegio que en casa. Sus padres, de estatus medio-alto, muestran criterios de disciplina muy confusos. Les regañan sin coherencia, no les refuerzan y casi nunca les piden explicaciones acerca de qué hacen o con quién y, por supuesto, nunca tienen en cuenta sus opiniones. Sus compañeros les respetan pero por temor, pues son los que más utilizan la violencia para solucionar las diferencias personales. De bajo autoconcepto, la mayoría se autoevalúa de una manera muy poco coherente con su rendimiento en clase, buscan la integración en el grupo mediante la utilización de ropa y utensilios de “marca” y llamando la atención siempre que pueden. Utilizan poco el móvil, pero destaca el dato de que son los que más utilizan el ordenador e Internet.

En resumen.

Los grupos 1º (“aplicados”) y 3º (“deportistas”), que conjuntamente componen el 46,8% de la muestra, son los que acumulan la mayor parte de virtudes y valores positivos deseables para los jóvenes. Es decir, son aplicados, independientes, responsables, estudiosos, obedientes, deportistas, generosos y altruistas. En estos grupos actúan todos los factores importantes (actividad físico-deportiva, estudio y corrección, materialismo, empatía y preocupación, ostentación, gusto por la lectura) para explicar buena parte de la varianza (80,191%).

El grupo 2º (“preocupados”) es el mayoritario, representando a más de la cuarta parte de la muestra (37,9%), y presenta valores medios en todos los factores destacando, únicamente y de manera negativa, en el factor 6 (“gusto por la lectura”). Pese a estos valores medios muestra un mayor peso de los comportamientos relacionados con el materialismo, la ostentación, el egoísmo y las actividades deportivas, en detrimento de aquellos relacionados con las buenas relaciones familiares, el esfuerzo académico, y el compañerismo.

Con respecto al último grupo (“materialistas”), debemos destacar que puntúa positiva o negativamente en todos los factores menos en el sexto (“gusto por la lectura”), en el que no puntúa, lo que le aporta un gran poder descriptivo. Representa al 15,3% de la muestra y en él se aglutinan características y comportamientos tan poco deseables para los jóvenes como egoísmo, consumismo, rebeldía, competitividad, pasividad, desconfianza, agresividad, falta de sinceridad,...

En comparación con el estudio de Pérez alonso-Geta y otros (1993), se observa como importante novedad la aparición de un factor claramente definido: la ostentación. Otra diferencia que llama la atención es el incremento de las tendencias materialistas en tanto que en el presente estudio están representadas en mayor o menor medida, en tres de los cuatro grupos: materialistas, deportistas y preocupados, afectando al 65,4% de la población, mientras que en el estudio de Pérez Alonso-Geta se reducía a un 39,35%, distribuido en tres tipologías.

No es fácil escapar de las tendencias consumistas a las que nos empuja una sociedad tan opulenta y ostentosa como la nuestra. Los jóvenes no son ajenos a ello y, si cabe, su inmadurez y falta de sentido de la responsabilidad les hace aún más vulnerables a estas influencias. Además, en la familia se alimenta esta tendencia mediante prácticas consumistas frívolas y poco responsables en las que los hijos piden de manera indiscriminada y los padres obedecen a sus peticiones (o incluso ofrecen antes de que sus hijos les planteen cualquier demanda), muchas veces por miedo a la burla ajena, o simplemente por la voluntad egocéntrica de no ser menos que los demás. Para ayudar a esto, cada vez se inventan nuevas excusas para comprar o regalar algo. A las fechas señaladas tradicionalmente, se les han unido otras como los cumpleaños, el santo, las notas de fin de curso,..., y la publicidad que, con sus agresivos mensajes, contribuye poderosamente a generar sensaciones de fracaso en aquellos individuos que no responden a esos reclamos en los que lo que cuenta no es el “ser”, sino el “tener”.

De acuerdo con Pérez Alonso-Geta (2005), la construcción identitaria constituye una de las características de los jóvenes de la “era de la información”. De acuerdo con esto, los jóvenes construirían su identidad personal de una manera tan simple como respondiendo a las sugerencias del grupo de iguales y de los medios de comunicación. Por eso les gusta comprar y consumir productos que colaboren a la construcción de esa imagen de sí mismos que quieren proyectar a los demás. La necesidad de “ser y hacer lo mismo que los demás miembros de nuestro grupo de referencia” se materializa en la indumentaria y en el cuidado de la imagen personal, siendo una consecuencia más de la “estandarización del comportamiento”.

La juventud es una experta en identificar marcas comerciales y relacionarlas con un estilo personal determinado. Así, las marcas que consumen nuestros jóvenes tienen mucho que ver con la forma de ser que pretenden mostrar a los demás. Algunos ejemplos que podrían nombrarse son marcas tan conocidas como *zara*, *pull and bear* o *springfield*, que ofrecen moda joven a buen precio, así como otras más exclusivas y menos económicas como *Polo Ralph Lauren*, que recrea el ambiente de los “high schools” anglosajones, con un carácter tradicional, deportivo y exclusivo, *Helly Hansel*, que dentro del ambiente deportivo, se centra sobre todo, en los deportes náuticos como las regatas o los cruceros a motor, *Billabong* que ofrece una imagen náutica más relacionada con el surf y sus variantes, *Timberland* o *Camper* que se centran más en las actividades propias de los aventureros, como exploradores o montañeros y *Hugo Boss* o *Carolina Herrera*, que son algunas de las marcas que se identifican con los gustos urbanitas de diseño moderno. Todas ellas ayudan a facilitar esa construcción identitaria explicada por Pérez Alonso-Geta (2005).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

4.1. DISCUSIÓN

Los antropólogos describen y rememoran los usos, hábitos, costumbres y peso específico de las diferentes culturas y nos ofrecen un significado simbólico propio de cada pueblo. En este sentido, la antropología nos da las claves de lo que son *la pertenencia, la referencia y la procedencia* de los individuos y de sus propios grupos.

El sistema de valores es y representa el conjunto de ideas y creencias propias de una sociedad, condicionando el comportamiento humano y las normas sociales que rigen la misma. Dentro de la sociedad globalizada multicultural, podemos calificarlo como una de las señas de **Identidad de un grupo**.

Giddens (1994) afirma que la tradición es efectivamente un camino para zanjar los desacuerdos entre los distintos estilos de vida, incorporando las relaciones de poder y tendiendo a “naturalizarlas”. La época actual marca el cambio o transición de ese tipo de sociedades tradicionales hacia un periodo cuyas características son muy distintas de las que imperaban anteriormente. Al hilo de esta explicación, Hernández, P. (2002) afirma que el valor es un criterio para elegir y, en consecuencia, para ejercer nuestra libertad. Para ello cada persona y cada sociedad se construye su propio sistema de valores; ese sistema es relativamente estable y sirve al sujeto de guía o carta referencial en los pasos que da. Constantemente estamos eligiendo y, constantemente, estamos aludiendo a valores.

El avance de la tecnología y de la comunicación y su efecto sobre la globalización y la reducción del tiempo y de espacio explica, en gran parte, la globalización social, política y económica. De ahí que en una era postradicional como la nuestra se cuestionen y rechacen los valores tradicionales previos por considerarlos anacrónicos, inadecuados e improcedentes. Forndizi (1986), Brezinka (1990) o Marín (1990) hablaban de crisis de valores o de una pérdida de valores positivos en nuestra sociedad. Santos Rego (2000) acertaba al afirmar que nuestra sociedad está cognitivamente avanzada pero afectivo-emocionalmente carenciada. Es inevitable, por tanto, que se produzcan conflictos de valores y que haya a ese respecto gran confusión y multiplicidad de discursos en los niveles social, político y económico. Sin embargo, de los resultados del presente estudio no puede deducirse que la escala de valores de los jóvenes haya experimentado unos cambios sustanciales.

En el estudio longitudinal realizado por Mc Nally, Eisenberg y Harris (1991), se encontraron pocos cambios en las actitudes de socialización de las familias con hijos de 7 a 16 años, lo que parecía indicar que éstas se fundamentaban en una escala de valores fuertemente arraigada y bastante estable a lo largo del ciclo familiar. Teniendo en cuenta que la familia es el primer y más importante agente socializador, la conclusión a la que hemos llegado no se aleja demasiado de la norma. La mayoría de los jóvenes encuestados responde como sería deseable ante las proposiciones planteadas. Distinguen perfectamente entre aquello que está bien y aquello que está mal de acuerdo con la deseabilidad social de su grupo de referencia y contestan a las preguntas de acuerdo con esa deseabilidad. Quedaría por descubrir si esa deseabilidad social, presente en los valores juveniles, se pone de manifiesto en sus conductas, algo que, además de sobrepasar los objetivos de este trabajo, es imposible recoger a través del instrumento de recogida de información utilizado en el mismo.

La familia es la institución social más valorada por los jóvenes. Luján González (2000) considera que más allá de la forma que adquiera, la familia sigue siendo una institución cuya función fundamental es responder a las necesidades y las relaciones esenciales para el futuro del joven y su

desarrollo psíquico. En nuestro estudio hemos encontrado un 10,6% de casos en los que en su hogar no existía la figura paterna y un 2,4% en los que faltaba la figura materna, aunque podía haber otras en su lugar. A esta circunstancia se le añade la progresiva nuclearización de la familia y la complejidad de la vida urbana que restringen cada vez más los espacios intergeneracionales que ayudan al aprendizaje de valores (Bronfenbrenner, 1986; García Henández y otros, 1998). Si a esto le unimos el hecho de que en muchos casos los valores que se promueven en los diversos contextos son contradictorios, dando lugar a dudas acerca de cuál de ellos tendrá mayor significación para los hijos, la única respuesta aceptable vuelve a tomar como referente a la familia, puesto que, como primera y más significativa entidad socializadora, promoverá los valores que servirán de guía al individuo. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que cuando los valores familiares están poco arraigados e interiorizados, los valores de otros contextos irán ganando influencia y, en estos casos, el acceso de los hijos a la información por otras vías diferentes a las de los padres hará que éstos pierdan su capacidad de influencia sobre los hijos (Román, 1995).

Montero Romero (2004) hace referencia a la fragilidad de la familia moderna (en comparación con la antigua) en la que los papeles sociales han sufrido grandes transformaciones. La igualdad entre sexos y el reparto de responsabilidades entre todos sus miembros, ha hecho que éstos sean más libres, pero ha vulnerado la solidez de los lazos familiares. Una consecuencia de ello es el aumento progresivo del número de divorcios. Pese a todo, la familia se sigue considerando el mayor agente de socialización de valores, siendo el que determina la importancia relativa de cada uno de los otros agentes en el desarrollo de valores. Si la familia logra que los hijos interioricen los valores que promueve, éstos van a ser la base sobre la que se desarrollará la relación con los otros contextos. Cuando las familias observan que sus hijos no llevan a la práctica los valores que fomentan, habría que determinar si los valores que los padres dicen transmitir a sus hijos son los que realmente perciben sus hijos y analizar qué aspectos de las relaciones familiares están ayudando o entorpeciendo la percepción y asunción de esos valores. Chaffe (1978) destacaba que los niños cuyas familias han procurado inculcarles valores de auto dirección, han obtenido un éxito escolar mayor que aquellos cuyas familias les habían inculcado valores como la sumisión o la obediencia. Esto se debe a que los valores de auto dirección requieren un razonamiento profundo y autónomo sobre los acontecimientos (uno de los requisitos fundamentales de la escuela). Un estilo familiar coercitivo, basado en una disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos y sin razonamientos, crea un ambiente hostil y genera agresividad que luego se generaliza a otros ámbitos a través de conductas antisociales. Del mismo modo, valores como el altruismo, la tolerancia, el perspectivismo,..., fomentados en las familias, harán que los hijos los posean en todas sus relaciones entre iguales (Wolak y Finkelhor, 1998). En el estudio realizado por Pérez Alonso-Geta (1993) con una muestra de 1600 alumnos españoles de 8 a 13 años, se observó una existencia de relaciones paterno filiales bien valoradas por la mayoría de los encuestados, quienes se consideraban bien tratados y apoyados por sus padres. A pesar de que el 10% se manifestaba en contra, una gran proporción de ellos opinaba que sus progenitores no eran demasiado disciplinados y los consideraban buenos interlocutores para hablar de cualquier tema, manifestando su disposición a acudir a sus padres cuando se encontraban con problemas, convencidos de que la familia estaría a su lado en esos momentos. Más allá de una década después, las cosas no parecen haber cambiado mucho en lo que respecta a la valoración de dichos temas, a tenor de los datos reflejados en nuestro estudio.

Otra vertiente importante dentro de la educación en el seno de la familia son las relaciones con los abuelos. Hemos dicho que la familia es un ambiente de relación intergeneracional, sin embargo, en la familia moderna los abuelos y otros familiares cercanos raramente comparten el mismo techo con los hijos y nietos. Pérez y Cánovas (1995) reconocen que el 96% de los niños afirman tener abuelos, pero solo el 15,3% convive con ellos. En nuestro estudio, encontramos que un 24% de los encuestados vive con su abuela, y un 16,6% con su abuelo, especialmente en hábitat rural. Ahora

bien, la mayoría los ve al menos, entre una y tres veces por semana, tanto en celebraciones familiares como cuando se ocupan del cuidado diario de sus nietos. Por tanto, existen ocasiones suficientes para considerar que se producen esos encuentros intergeneracionales tan fructíferos para todos.

Además, en la dinámica social actual en la que ambos progenitores dedican bastante tiempo al trabajo y se encuentran agobiados por múltiples compromisos y obligaciones, los abuelos son, en muchos casos, la alternativa en la tarea, directa o indirecta, de educar a los nietos (Smith, 1995).

Los abuelos ayudan de modo *indirecto* cuando dan apoyo emocional a los hijos en sus tareas de paternidad o maternidad, alivian la carga de sus ocupaciones, les dan consejos o ayuda económica. Incluso influyen en características tales como la afectuosidad de los padres o la implicación emocional de estos con sus hijos. En especial la relación abuela-madre, que por su gran intensidad juega un papel fundamental en el desarrollo de actitudes maternas futuras (Vermulst, De Brock y Van Zutphen, 1991). Por lo que respecta a su modo *directo* de educar, se plasma en la relación abuelos-nietos y en cómo vivan estos el rol de cada uno. Los abuelos no implicados o distantes no tienen influencia directa en el proceso de construcción de los valores de sus nietos. Pero los abuelos más implicados, aun manteniendo su papel de abuelos, o los abuelos que hacen de padres sustitutos, son los que tienen mayor poder de influencia. Los abuelos, cuando ejercen como tales, emplean su tiempo en pasear a los nietos, compartir actividades, acudir en momentos de crisis o urgencia, dar consejos, contar narraciones ficticias, sucesos de su generación o historias familiares, etc., ayudan a que sus nietos construyan sus valores en ámbitos espacio-temporales diferentes a los de los padres. Es así como se logran estructuras de valores más ricas, elaboradas y con mayor perspectivismo generacional. Pese a todo, en una época de cambios sociales tan acelerados como la nuestra, las relaciones entre abuelos, padres e hijos no están exentas de conflictos, puesto que lo que ayer era valioso hoy puede ya no serlo, surgiendo desacuerdos entre los valores de socialización de padres y abuelos o apareciendo situaciones en las que unos traten de suplantar el rol de los otros. En este sentido, las relaciones intergeneracionales exigen una cierta dosis de valores como la lealtad y la tolerancia que ayuden a aceptar, valorar y superar las diferencias y descalificaciones. De ese modo los valores de conservación y los de apertura pueden darse la mano (recordemos que cada vez es menor el número de hogares en los que conviven varias generaciones y mayor el número de ancianos que viven solos). La compleja familia moderna, eminentemente urbana, no contempla la convivencia con los abuelos, empezando a promoverse como alternativa un gran número de instituciones encargadas de la atención a la tercera edad. En nuestra mano está el tratar de evitarlo, extrayendo todo lo positivo que la convivencia con nuestros mayores puede ofrecernos.

Otro ámbito importante de educación y creación de valores es la escuela. La educación está considerada “un bien” en sí misma y las características de “pública”, “única”, “universal” y “gratuita”, propias de nuestro sistema educativo, implican unas consideraciones específicas sobre el valor, dentro de nuestra escuela actual. Vázquez Freire (2000a) considera que los efectos del desarrollo industrial y la incorporación de la mujer al mundo laboral tienden a debilitar la función tradicional de la familia, en cuyo caso, la escuela sería la institución alternativa en el papel de difusión de valores. La tarea educativa no solo debe centrarse en la mera facilitación de contenidos disciplinares, sino que en la labor docente cotidiana también se integran aquellos contenidos que ayudan a la formación de individuos con una habilitación ética y moral además de profesional. El hecho de hablar de valores y de utilizarlos en la práctica educativa colocará a los educandos en un orden de conocimiento distinto del utilizado en el análisis físico de la realidad teniendo implicaciones afectivas, emocionales y prácticas que no se pueden dejar de lado. La educación en valores puede contribuir a recuperar ideales y a darle un canal expresivo oportuno. Max Scheler (1916), afirmaba que los individuos consideraban “valores” aquello que éstos estiman o desprecian/rechazan en las cosas (bienes). En función de estas propiedades, una correcta educación

deberá mostrar que aparte de los “valores de gusto”, más efímeros y cambiantes, los valores no son meras impresiones subjetivas variables de unos individuos a otros o de unas épocas a otras, contagiando la sensibilidad hacia los mismos, provocando la repulsa hacia los “contravalores” y estimulando comportamientos acordes con una escala de valores jerárquica y completa que nos lleve a formar individuos con ansias de “hacerse” y/o “realizarse”.

Pero educar en valores lleva implícita la existencia de tantos modos posibles de educar como escalas de valores se propongan, y así ocurre. Cuando se educa, en el fondo siempre se educa en valores, pero lo importante es seleccionar los valores correctos. ¿Cuáles son los prioritarios en la educación? Martínez, M.; Puig, J.M. (Comps.) (1991), así como Martínez, M. y Puxarraís, M.R. (Coords.)(1992), opinan que deben seleccionarse aquellos que hagan caer en la cuenta al educando de que hay una pluralidad jerárquica de valores, siendo el propio educando el que tenga que elegir (incluso para abstenerse de elegir), lo cual significa preferir y postergar, sacrificando lo de valor inferior por algo superior.

Maturana (1996), consideraba que en nuestra sociedad parece germinar un nuevo individualismo como signo de nuestra época. Se observa una preferencia por el ámbito de lo privado (familia, amistades cercanas, etc.) en detrimento de proyectos más sociales. Las interacciones entre iguales, junto con la acción directa del profesorado, son dos escenarios naturales en los que nos separaremos de esa tendencia hacia la individualidad ayudando a formar una personalidad moral más colectiva. Así pues, al margen de su carácter sistemático o no, la vida cotidiana de la escuela está impregnada de valores que van conformando el aprendizaje y la construcción de la personalidad de los que conviven en ella y, en especial, de los educandos. Autores como Berkowitz, M.W. (1995) o M. Martínez. (2000) hablan de que, como mínimo, en la escuela encontraremos **dos formas de educar y aprender valores**. Una, que podríamos considerar basada en criterios externos y en la defensa de unos valores absolutos y otra basada en valores derivados de opciones personales y, por lo tanto, relativos.

Bajo la primera forma encontraremos prácticas que regulan las interacciones entre iguales y entre el profesorado y alumnado gobernadas por influencias asimétricas derivadas de una determinada concepción de la autoridad y del convencimiento de que el que la ejerce está en posesión de la verdad y de que esta es indiscutible. En este primer grupo de prácticas, se impondrá un sistema de valores no coincidente con modelos de convivencia pluralistas, sino más bien dirigido hacia el adoctrinamiento y la dependencia afectiva y emocional, como medio de lograr comportamientos adaptativos que doten de mayor cohesión tal sistema de valores.

Bajo la segunda forma encontraremos prácticas que, tratando de no imponer un determinado sistema de valores y/o forma de vida, favorecerán la libre construcción de maneras de entender el mundo pero sin ignorar la importancia de la interacción entre iguales y la existencia de modelos de rol social y emocional cuya desaparición generará situaciones de inseguridad e indefensión en los alumnos que, en determinados momentos evolutivos, pueden resultar graves y abortar el clima de libertad que, a juicio de los defensores de este modelo de educación, debería proporcionarse (no se puede confundir educar en libertad con el simple respeto a la espontaneidad, la ausencia de normas y criterios o la renuncia a imponer pautas de referencia que ayuden al educando a construirse de forma equilibrada, integral y autónoma).

A partir de aquí, Martínez y Puig (1991), proponen **una tercera vía de educación en valores** basada en la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social.

Es decir: no se trata de la transmisión de un determinado tipo de valores, sino del aprendizaje y desarrollo de determinadas dimensiones de la personalidad moral de los educandos que los

transforme en personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los Derechos Humanos.

Para conseguir tal objetivo será necesario cultivar en los alumnos una serie de dimensiones como el auto conocimiento, la autonomía y autorregulación, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía y perspectiva social o las habilidades sociales para la convivencia.

Para desarrollar estas capacidades, estos autores planteaban la necesidad de vertebrar una acción educativa en función de tres vectores: Cultivo de la Autonomía; Promoción del diálogo y Educación para la tolerancia activa.

A partir de esos vectores surgirán los componentes de la personalidad moral que permiten combinar e integrar las diferentes dimensiones de la personalidad moral y orientar las acciones pedagógicas que procuren la optimización de tales dimensiones.

Pérez alonso-Geta y otros (1993) encontraron una valoración positiva de la institución escolar por parte de los alumnos, que la consideraban como un entorno de trabajo y amistad en la que se sentían tan a gusto como en casa. Los alumnos daban un gran valor al estudio como medio de obtención de conocimientos, pero también a las buenas calificaciones. Aceptaban de buen grado las normas de los adultos y estimaban favorables los refuerzos de padres y profesores ante sus comportamientos correctos. Valoraban el buen comportamiento en clase como forma de tener buenas relaciones con sus compañeros y con sus profesores. Destacaban dos tipologías bien diferenciadas en relación con la valoración del aprendizaje cooperativo y las relaciones interpersonales: una, caracterizada por su proyección hacia la ayuda a los demás, el logro de causas justas y tendencia hacia la cooperación y el trabajo en grupo; otra, marcada por la valoración de la accesibilidad de los profesores y su incentivación hacia el estudio.

Respecto a los padres, los alumnos estimaban la valoración que éstos hacían de sus calificaciones cuyo logro reforzaban, algunas veces, con regalos. Las diferencias intersexuales encontradas se centraron fundamentalmente en la mejor valoración del entorno escolar así como del estudio como forma de aprender cosas y aprobar, que manifestaban los varones, frente al mayor interés por sacar buenas notas de las féminas. Los varones también mostraron mejores tendencias hacia el trabajo cooperativo, mientras que sus compañeras, además de interesarse más por la capacidad comunicativa y la simpatía del profesorado, mostraron mayor sensibilidad hacia las normas escolares y hacia la perseverancia como estrategia para conseguir sus propósitos. Existe un porcentaje muy pequeño de sujetos con insuficiente motivación, predisposición o experimentación respecto a determinados valores, prueba de la necesidad de desarrollar programas de acción pedagógica para incrementar la competencia profesional docente.

Nuestro estudio ofrece datos similares a los de Pérez alonso-Geta, pero con una salvedad: si antes eran los varones los que mejor consideraban a la institución escolar (a pesar de no ser los que obtenían las mejores notas) y mostraban mejor predisposición hacia los valores cooperativos, ahora son las chicas las que, además de obtener mejores calificaciones en general, también valoran más todo lo relacionado con el mundo escolar y muestran mejores actitudes hacia la colaboración.

Otro ámbito importante en la educación de valores son los medios de comunicación y, de ellos, la televisión, por su inmediatez, simultaneidad y universalidad, se ha convertido en la forma de información de masas por excelencia. Mediante ella se pueden comunicar ideas, informaciones, estilos de vida,..., cuyo desarrollo va a tener un papel tan importante en la formación de los

ciudadanos como el que se desarrolla en ámbitos más tradicionales como la familia o la escuela.

El número de horas televisivas poco a poco se está equiparando, cuando no superando, al número de horas empleadas en la escuela, pero con la diferencia de que la televisión ofrece imágenes sin control, además de cantidad de actos violentos (incluso en los dibujos animados) que no le son explicados al joven espectador por ningún adulto.

Según el Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.), en el año 2002 casi el 80% de los jóvenes de entre 7 y 12 años (en nuestro estudio lo afirmaba el 54,7% de los jóvenes) se acostaban después de las 11 de la noche por estar viendo la tele. Muchos de ellos incluso una o dos horas después. Si a esto le unimos que más del 31% de la población de entre 8 y 13 años (en nuestro estudio el 36,6%) tienen el televisor en su habitación ya podemos imaginar la falta de control existente por parte de los adultos a la hora de encender y apagar la televisión en horario nocturno. De acuerdo con esto, cuando un joven cumple 15 años se calcula que ha pasado año y medio de su infancia viendo la televisión. Como podemos deducir, la televisión se está convirtiendo en una de las mayores, por no decir la mayor, fuente de información e influencia en la vida de las personas y, sobre todo, de los niños.

Además, según los estudios de la AC Nielsen Company realizados en 1990 se constata que, después de dormir, ver la televisión es la primera actividad del adolescente en la Europa occidental, muy por encima del tiempo que se pasa en la escuela. Por ejemplo, los niños de entre 6 y 11 años ven la televisión una media de 23 horas semanales y los adolescentes de 12 a 18, una media de 22 horas. Esto es: al final del bachillerato, los alumnos llevaban acumulados el equivalente de 3 años frente al televisor. O lo que es lo mismo, el 20% del tiempo durante el que han estado despiertos.

En España, estimaciones realizadas por el Estudio General de Audiencias (EGA) de 1993 revelaban que la media de televisión que vemos al día es de tres horas, situándose a la cabeza de los países europeos. En nuestro estudio, el 39,9% de los jóvenes ve más de tres horas de televisión diarias. Por lo que respecta a los horarios preferidos serían de 7 a 9,30, antes de la escuela, de 13,30 a 15, a la hora de comer, y de 17,30 a 20, al volver a casa después de la escuela, siendo esta última franja horaria considerada como “prime time” o “horario estrella” por parte de las cadenas de TV. A todo esto hay que añadirle el vídeo, la televisión por cable o las nuevas cadenas de Televisión Digital Terrestre.

Durán (2004), explica que las televisiones, tanto de carácter público como privado, que emiten programación en abierto afirman que adaptan las franjas horarias de programas a los gustos e intereses del público. Pero según este autor, este argumento esconde unas cuantas trampas: El horario de 7 a 9 de la mañana es un horario de bajo consumo televisivo, de manera que las televisiones se pueden permitir ciertas concesiones a los niños y jóvenes cubriendo su “expediente de supuesta programación infantil” sin disminuir sus ingresos por publicidad. Por la tarde, la audiencia aumenta y las televisiones prefieren apostar por programas tipo “magazín” más enfocados hacia amas de casa o jubilados y que desplazan a los programas infantiles, que son colocados al anochecer o, incluso, se dejan de emitir.

Rosenkoetter y otros (2001) razonan que de acuerdo con los supuestos del modelo, y en la medida en que ha sido demostrado (Lidz, 1987) que la televisión proporciona una gran cantidad de conflictos cognitivo-morales, debería tener un impacto muy positivo en el desarrollo moral. Sin embargo los resultados muestran una relación opuesta. En un estudio de Huston, Wright y otros (1999) los niños que veían más televisión mostraban mayor retraso de acuerdo con los estadios de Kohlberg.

Aunque los estudios son limitados (en el citado la muestra la componían familias de alto nivel cultural), no se han encontrado evidencias de que la televisión produzca ganancias morales. Rosenkoetter y otros (2001) sugieren que es posible que los dilemas morales presentados en la televisión no estén presentados con suficiente riqueza argumentativa. En todo caso, en un estudio de Kremar y Valkenburg (1999) con niños de 6 a 12 años, se sometió a los niños a cuatro dietas televisivas distintas: de fantasía violenta, de violencia realista, de comedia y de educativos infantiles. Los sometidos a los dos primeros tipos de dieta mostraron puntuaciones más bajas en las escalas de juicio moral de Kohlberg. Este estudio, y el anteriormente citado de Rosenkoetter y otros, muestran que en lugar de que los conflictos cognitivos confrontados en televisión ayuden al reajuste cognitivo y el avance cognitivo moral, cuanto más televisión se contempla, menor es el desarrollo del juicio moral.

Hernández y Escribano (2000) ofrecían una explicación a la influencia de la televisión, considerando que el problema no es su existencia sino la carencia de otras alternativas, puesto que verla es algo voluntario. Castells y Bofarull (2002) ilustran muy bien el problema de la televisión y las nuevas tecnologías al afirmar que los jóvenes que solo viven de ocio digital como puro placer narcisista acaban aislados y son incapaces de descubrir al otro y de actuar con solidaridad, puesto que solo se tienen a sí mismos. Por fortuna, nuestro estudio corrobora lo contrario, y encontramos que “salir a jugar con los amigos al aire libre” es la actividad preferida de los jóvenes (respaldada por el 97,2% de los encuestados), aunque le sigue sin demasiadas diferencias “ver la televisión” (defendida por el 92,6% de ellos). Pese a esta escasa diferencia, únicamente el 24,2% de los jóvenes afirmaba que prefería “ver su programa favorito de televisión, antes que estar con sus amigos”, lo que parece demostrar cuál es la preferida de ambas actividades y, por consiguiente, cuál tendrá mayor influencia sobre ellos. De hecho, las proporciones muestran que después del 62,7% de individuos que consideran a la familia como el lugar en donde “se dicen las cosas más importantes para la vida”, el 18,4% responde que es el “grupo de amigos”, mientras que solo el 10,5% se decanta por los “medios de comunicación”.

En cuanto a los programas televisivos preferidos por los jóvenes del estudio, los resultados demuestran que éstos tienen unos gustos muy definidos y no consumen cualquier tipo de programa, sino que se centran en ciertos tipos de programas y cadenas televisivas en detrimento de otros. En nuestro estudio encontramos que los programas deportivos son los preferidos de los chicos, mientras que las películas o series (muchas de ellas orientadas al público adulto) son más preferidas por las chicas. Entre ambos estilos de programas, los dibujos animados y los concursos son disfrutados en iguales proporciones por ambos sexos. Es importante destacar que aunque el formato de dibujos animados aparenta ser programación infantil, no siempre es adecuado para esa edad. Coincidiendo con los aportados por Urra y otros (2000), los datos de nuestro estudio nos demuestran que *Los Simpson* es uno de los programas de este tipo más visto por los jóvenes, aunque su contenido no siempre sea el más adecuado para estas edades. Además, el hecho de que vean programas de adultos (informativos, novelas, series,...) puede ser una consecuencia de que a las horas en las que ven la televisión no hay demasiadas opciones diferentes entre las que elegir. Si a la hora de la comida, los padres ven noticieros, ellos también los verán. A eso hay que añadirle la cantidad de televisión que consumen en horarios nocturnos. De todos modos, Alonso y otros (2005) destacan la gran fidelidad que los alumnos de 8 a 13 años (79%) muestran hacia sus programas preferidos, que ven diariamente, constatando la contribución a la tele adicción mediática de los clubes televisivos como *Megatrix* o *Xabarín Club*.

Pérez Alonso-Geta (2004) puntualiza que los niños y adolescentes no reproducen miméticamente los modos de conducta ofrecidos, ni todos ellos se ven afectados de igual forma por estos, puesto que la imitación y seguimiento de los modelos depende de la adecuación de la conducta de su grupo de pertenencia y de la eficacia de ese modo de actuar dentro de su contexto social. Así, por ejemplo,

el procesamiento de la violencia televisiva dependerá de cómo la viva dentro de su ámbito de referencia. La televisión también induce al consumismo, a través de la publicidad, y contribuye a crear y mantener estereotipos. El estudio realizado por Esteve (1983) mostraba que la publicidad infantil se apoya mucho en estereotipos de género, lo que también se traduce en diferencias de género en las peticiones que estos hacen. Núñez Ladevéze y Pérez Ornia (2002) constataron un aumento de anuncios de juguetes en los que se separaban sexos y una disminución de aquellos destinados a ambos sexos así como de juguetes didácticos. La inversión publicitaria que las empresas hacen de un determinado producto es una de las mejores predictoras de las peticiones que plantearán, debido al peso de su ubicación en periodos de máxima audiencia.

Los efectos televisivos llegan incluso al terreno alimenticio. Según un doble estudio realizado por la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) (2005, 2006), sobre la publicidad emitida durante la programación infantil, la alimentación es la estrella publicitaria, acaparando el 25% de toda la publicidad (que cubre el 48% de tiempo que ocupan los programas infantiles), lo que supone más de 42 horas de emisión en la semana. La mayoría de los alimentos publicitados son ricos en grasa, azúcar o sal, englobando al grupo de los 5 alimentos menos recomendables para una alimentación equilibrada: dulces, *fast food*, cereales azucarados, aperitivos salados y refrescos.

Pero también es necesario puntualizar que los medios de comunicación pueden ser un buen aliado (Etcheverría 1994, 1995). La mayoría de las organizaciones sociales (asociaciones de consumidores, ONGs,...) se sirven de ellos, y en especial de la televisión, para el cumplimiento de sus fines, sensibilizando a la población, ampliando la repercusión de una denuncia, etc. Además, siguiendo las opiniones de Vilchez Martín (1999), es necesario destacar la necesidad de que la familia dialogue sobre la televisión y sus contenidos, tanto cuando esta está en funcionamiento como cuando está apagada, para que los hijos reciban de los padres unas mínimas instrucciones sobre higiene televisiva (tiempo, distancia, volumen, contenidos). En el estudio de Núñez Ladevéze y Pérez Ornia (2002) los padres se muestran escandalizados por la televisión emitida para sus hijos, pero no se inclinan a tomar medidas de control de la misma. En una sociedad desarrollada y democrática como la nuestra, los medios deben servir como una excelente plataforma para los movimientos de la sociedad civil. Si tenemos en cuenta que el 39,9% de los jóvenes de nuestro estudio ven la televisión más de tres horas al día (el 43,3% la ve dos horas diarias, como mínimo, y solo el 16,8% la ve menos de dos horas), en la medida en que las familias tomen conciencia de las influencias de elegir los contenidos televisivos más pertinentes, o de compartir los momentos de ocio en familia, se estará colaborando para que los jóvenes tengan en cuenta estas posibilidades y sean ciudadanos más activos.

El tiempo de ocio no debe ser sinónimo de tiempo inactivo, pasivo, sino de estímulo del desarrollo psicomotor, del juego individual y social, el ejercicio físico, el sentido creador y el establecimiento de relaciones familiares y de amistad. En este contexto, un fenómeno preocupante, además del televisivo, es la adicción al ordenador y a los videojuegos, que lleva al aislamiento familiar y social, a la distorsión de la realidad, al abandono de las prioridades escolares, al sedentarismo,..., a muchos niños y adolescentes. Muy utilizados por niños y adolescentes (ya en el Estudio General de Medios de los años 1997 y 1998 señalaban que el 36% de los hogares españoles con niños/as poseía alguna consola de videojuegos), son muy criticados por sus contenidos, especialmente con relación a elementos tales como la violencia, el sexismo, la adicción y la individualización o aislamiento de los jugadores. Pese a esto, determinados autores como Estallo (1995), Durnell (1998) o Gros (2000) los consideran una potente herramienta educativa cuando son debidamente utilizados.

El ordenador y los videojuegos, al igual que la televisión, se han convertido en un elemento más de socialización, educación y entretenimiento de la infancia, ofreciendo muchas veces un

currículum paralelo al escolar o familiar con modelos contrapuestos. En el Informe Juventud en España 2004, Condiciones de vida y situación de los jóvenes (2005) se comenta que en el momento de la encuesta, un 62,6% de los jóvenes disponían de un ordenador (en nuestro estudio encontramos un 44,7%), y más de la mitad de ellos para uso personal, al margen del acceso que tuvieran a los medios informáticos en el Instituto, la Universidad o el trabajo. Además un 41,5% de los jóvenes tiene por esta vía acceso a Internet (en nuestro estudio un 34,1% dispone de esa conexión en sus hogares). La disponibilidad y la conexión es algo más frecuente entre chicos que entre chicas (en nuestro estudio encontramos una diferencia del 5% en utilización del ordenador y de un 7,4% en la disponibilidad de Internet) y son los más jóvenes los que disponen con mayor frecuencia de ordenador y acceso a Internet en su hogar (en nuestro estudio se corroboran estos datos). Respecto a los videojuegos, podemos afirmar que se asemejan mucho a la televisión; no muy bien considerada pero muy utilizada. Por tanto, los discursos referidos al uso de los videojuegos son parecidos. Estallo (1995), Durnell (1998) o Gros (2000) afirman que deberíamos plantearnos no cometer los mismos errores que con la televisión. Tecnología que, siendo uno de los medios con mayor impacto en la infancia, se encuentra infrutilizada en la educación escolar y familiar.

Aunque buena parte del software educativo actual intenta seguir los diseños de los juegos para aumentar la motivación de los usuarios, las diferencias en cuanto a formato de los juegos de ordenador o videoconsolas y de los juegos educativos son bastante evidentes. Por supuesto, también lo es el contenido y la forma de uso. Tejeiro y Pelegrina (2003) consideran que el éxito de los videojuegos no se debe tanto a la necesidad del jugador de obtener cada vez mayor puntuación, cuanto a superar los niveles de creciente dificultad (pasar fases). Los jóvenes no son adictos sino que, a falta de control adulto, le dedican todo su tiempo, energía y dinero. En este caso, son los varones los que más se implican, siendo mayores consumidores de este tipo de tecnologías que las féminas (en nuestro estudio un 78,7% de chicos, frente al 21,3% de chicas). Si tenemos en cuenta que el acceso de los chicos y chicas al mundo de la informática se produce a través de los videojuegos, las desigualdades en cuanto a acceso hacen prever una utilización muy diferenciada entre sexos y de aquí la preocupación por el uso cada vez más generalizado de los videojuegos por parte de los niños y jóvenes. En este terreno es en el que hay un mayor número de investigaciones. Uno de los primeros autores que destacó el carácter sexista de los videojuegos fue Provenzo (1991) que tras efectuar un análisis exhaustivo de los juegos en el mercado llegó a la conclusión de que en la mayoría de ellos, los personajes femeninos eran inexistentes o tenían un papel pasivo: la princesa a la que el protagonista del juego tenía que salvar.

Los chicos y las chicas se introducen al mundo de los juegos informáticos a través de las consolas tipo "gameboy" y usan los juegos que se regalan al comprar este producto, fundamentalmente los juegos de "Mario" o "Tetris". Son juegos de habilidad en los que no hay componentes violentos. Con el paso del tiempo, los padres parecen mostrarse más dados a comprar videojuegos a los varones que a las mujeres, por lo que muchas chicas se quedan con los juegos iniciales. El uso diferencial no es sólo en cuanto a juegos de videoconsolas o de ordenador sino también en el uso del ordenador mismo. Brunner y otros (1998) encontraron que los chicos utilizan más el ordenador que las chicas (en nuestro estudio encontramos una diferencia del 5%) y éste es más percibido como un instrumento para chicos más que para chicas. Estallo (1997), así como la mayoría de autores que han investigado sobre el tema, coinciden en concluir que no existe una transferencia de la violencia vivida en el videojuego a los comportamientos posteriores de los jugadores, si bien cabe admitir que el resultado de distintas observaciones ha comprobado que las chicas presentan conductas más ansiosas y agresivas después de haber jugado de forma individual con videojuegos agresivos. Cooper y Mackie (1986) concluyen que las chicas menos expuestas a la violencia en general y que tienen menos experiencia en videojuegos agresivos, responden con mayor excitación que los chicos.

Por tanto, todo dependerá del control que los adultos podamos ejercer sobre estas prácticas. El informe de la Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios (CECU) realizado en 1994 concluía que más de la mitad de los padres/madres del momento no eran capaces de controlar el tiempo que sus hijos/as dedicaban a los videojuegos y que menos de un tercio de ellos afirmaban ser capaces de utilizar los videojuegos de sus hijos/as. Y ahí radica el problema; los adolescentes no tienen una capacidad total de controlar sus conductas. Es más, por sus características psicológicas son mucho más vulnerables a adquirir comportamientos obsesivos, de ese tipo. Lo normal es que una vez superado o alcanzado un nivel de ejecución suficiente como para dominar el jugador al programa, la atracción disminuya y entre en los cauces de la normalidad, pero también es posible que suceda lo contrario. El hecho sigue siendo comparable a cualquier otra actividad de ocio y son los adultos los que deben velar para que sus hijos hagan un uso adecuado de él.

El estudio realizado por Pérez Alonso-Geta y otros (1993) concluye que, a pesar de que los juegos, deportivos o no, competitivos o no, son la actividad más gratificante para los niños y jóvenes, éstos juegan poco. Su espacio y su tiempo son escasos. El terreno lo gana la televisión, que cuenta con muchas más desventajas que ventajas. Se evidencia la ausencia de programación educativa, la falta de conexión con la práctica escolar, la desinformación de los padres sobre la oferta televisiva, el abuso del impacto publicitario como promotor de consumismo y la falta de control en el uso de las nuevas tecnologías. Los valores transmitidos por los personajes de los programas, susceptibles de adquirirse por aprendizaje vicario, no siempre coinciden con los valores educativamente deseables. Por todo esto, se hace necesario educar en la observación, reflexión y sentido críticos con el fin de hacer frente a las influencias negativas. Muchos de los efectos negativos de estos medios, pueden ser minimizados si se combinan adecuadamente con otras actividades como el deporte, la colaboración en tareas domésticas, la lectura, el juego, etc. Además, para favorecer la educación en valores, es necesario que la familia se convierta en mediadora entre los mensajes recibidos por los jóvenes y los valores que se quieren transmitir. Se trata de favorecer el uso educativo de la tecnología en la familia. Los datos coinciden con los de nuestro estudio.

4.2. CONCLUSIONES GENERALES.

Respecto a la familia:

- No se ha encontrado una relación directa entre las características propias de la edad preadolescente y la valoración negativa del ámbito familiar por parte de los jóvenes, por lo que podemos afirmar que **la primera hipótesis no se cumple**. La familia es la institución más valorada por los jóvenes, que la consideran “el lugar en donde se dicen las cosas más importantes para la vida”. Se disipa así la duda acerca de cómo influirían sobre este aspecto los sentimientos de rebeldía propios de la edad de los sujetos objeto de este estudio.
- La **segunda hipótesis**, acerca del carácter democrático que domina las relaciones paternofiliales, se confirma. Dentro del ámbito familiar, los jóvenes encontrarán satisfacción a unas necesidades tan importantes para ellos como las de apoyo y confianza (seguridad), respeto y libertad, o castigo y refuerzo. En contrapartida, sus padres les demandan obediencia, colaboración en las tareas del hogar y, sobre todo, buenas calificaciones escolares.
- Se debe destacar que, si bien hay un elevado porcentaje de jóvenes para los que resulta importante obedecer a sus padres, es probable que sea debido a que éstos regañan a sus hijos cuando es necesario. Puede deducirse que a estas edades, los jóvenes no han alcanzado un nivel de libertad excesivo respecto a la disciplina parental. La **tercera hipótesis**, por tanto, sólo tendrá validez en

aquellos casos en los que los padres no ejerzan su labor educadora con la intensidad y coherencia necesarias. Por ello, solamente se cumplirá en un pequeño grupo de jóvenes.

- Las familias de los encuestados están formadas, mayoritariamente, por dos cónyuges con obligaciones laborales y dos hijos. La conciliación de la vida familiar y laboral, además de limitar el tiempo que los progenitores dedican a sus hijos, crea tensiones y preocupaciones, exigiendo que todos los miembros de la familia colaboren en el buen funcionamiento de la misma. Esta situación influye en que ciertos comportamientos y opiniones estereotipadas, como las referentes al papel predominante de las mujeres o de los hombres en el hogar (“cocinar es cosa de mujeres”, “ir al trabajo es cosa de hombres”), vayan cambiando progresivamente. A pesar de que los chicos se muestran más conservadores que las chicas, podemos afirmar que la **cuarta hipótesis** se cumple, notándose un avance hacia la igualdad entre géneros, ya que en el extremo más en contra de los roles sexistas, encontramos similares proporciones de hombres que de mujeres.

Respecto al grupo de amigos:

- Los amigos/as constituyen el segundo grupo de referencia más importante para los jóvenes. Con ellos pueden disfrutar del juego, expresar sus sentimientos, compartir cosas, conocer a nuevos amigos/as, etc. Pero mantener “en forma” las amistades requiere un esfuerzo que se plasma en actitudes como “animar a un amigo que está triste”, “ayudar a alguien a encontrar amigos” o “callarme lo que pienso porque puede no gustarle a un amigo”. En general, los jóvenes muestran mucho interés por la amistad. Afirman que disfrutan con sus amigos y la mayoría valora el hecho de “tener alguien que sea su mejor amigo/a”. La compañía de los iguales es tan atrayente que una gran parte (78,3%) no duda cuando tiene que elegir estar con ellos antes que con sus padres. Las ocasiones de interacción de que disponen los jóvenes son abundantes y, aparte de “jugar en la calle”, “ir de compras” o “celebrar el cumpleaños” son actividades que cada vez realizan más en compañía de sus coetáneos que de sus progenitores o familiares. A pesar de ello, los jóvenes afirman que no se aburren excesivamente cuando **no** están con sus amigos. Los jóvenes se lo pasan bien con sus compañeros, pero eso no implica que no encuentren otras actividades, ámbitos o personas con las que divertirse. Los varones, de segundo de ESO y de zonas urbanas son los que se manifiestan menos dependientes de sus amigos para entretenerse, siendo las chicas de zonas rurales y de primero de ESO, las que más dependen de sus amistades. La **quinta hipótesis** se confirma en toda su extensión y, aunque la pandilla de amigos reporte gratificaciones en cuanto a las aficiones compartidas y la amistad generada, las tendencias egoístas y narcisistas provocan dificultades a la hora de equilibrar los derechos y deberes individuales, dentro del grupo de iguales.

Respecto al ámbito escolar:

- A pesar de que los jóvenes cuentan con otros espacios de interacción, **el colegio**, aparte de ser un buen lugar donde trabajar y estudiar, es un lugar privilegiado de encuentro con sus iguales y de creación de buenas amistades. Como lugar de trabajo, ofrecerá estímulos y refuerzos encaminados hacia la consecución de los logros académicos de los alumnos, pero también requerirá de ellos un esfuerzo y buen comportamiento que no todos los alumnos son capaces de poner en práctica. Como lugar de encuentro con sus iguales, el colegio ofrece múltiples fórmulas de interacción (trabajos en grupo, juegos, préstamo de apuntes o materiales,...) y de creación de amistades. Existe un porcentaje de alumnos que afirma no sentirse respetado por sus compañeros, aunque, en general, los jóvenes se sienten respetados y valorados por sus iguales y suelen descartar la fuerza, la agresividad o las trampas como medio de dirimir sus diferencias, mostrando una mayor tendencia hacia “trabajar por los demás” o “prestar mis deberes, apuntes o esquemas” y, mucho más, hacia “ayudar a las personas que lo merezcan”. Estas muestras de responsabilidad las extienden hacia sus tareas de estudio,

mostrando comportamientos como “preguntar cuando no se entiende” o subordinar el ocio (jugar, ver la tele) a las tareas de estudio (ambos relacionados con el éxito académico). Sin embargo, a la hora de realizar una valoración sobre este ámbito, los jóvenes lo sitúan muy por debajo de “la familia”, “los amigos” o “los medios de comunicación”, confirmándose la **sexta hipótesis**.

- A pesar de que la valoración negativa que los jóvenes otorgan al ámbito escolar, la juventud considera que “estudiar” es una actividad fundamental si se quieren sacar buenas notas y también valoran positivamente las posibilidades que ofrece como medio de aprender muchas cosas o para ser importantes en la vida. Con estos datos la **séptima hipótesis** queda deslegitimizada, encontrándonos con que la mayoría de los jóvenes, incluso los sujetos que fracasan académicamente, valoran el estudio, así como el refuerzo recibido por parte de sus padres y profesores.

- Un 34,5% de los alumnos estudiados fracasa académicamente y un 80,7% dedica menos de dos horas al día a estudiar o hacer los deberes. Pese a ello, encontramos una elevada tendencia general hacia las autovaloraciones positivas. La **octava hipótesis**, por tanto, se confirma parcialmente, pues no se relaciona con la posibilidad de que hayan disminuido considerablemente la valoración del estudio o de la responsabilidad y el esfuerzo ante el trabajo escolar.

Respecto a los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y las alternativas de ocio:

- Ver la televisión es la actividad que los jóvenes confiesan realizar con mayor frecuencia, siendo su segunda actividad preferida después de “salir a jugar con los amigos”. La cantidad de horas que dedican a tal actividad es alta, encontrándonos un 39,9% de sujetos estudiados que afirman consumir más de tres horas diarias. Además, un 36,6% dispone de televisor en su habitación y el 77,9% se acuesta después de las 22,30. Queda confirmada la **novena hipótesis**.

- A los jóvenes les apasionan las actividades deportivas, más en su vertiente práctica que en su disfrute a modo de espectadores.

- También disfrutan del cine, aunque no frecuentan demasiado las salas, por encontrar en los videoclubes y en los nuevos formatos de pantallas caseras un sustituto más que aceptable a las mismas.

- La música también les resulta placentera, sobre todo a las chicas, y además les ofrece la posibilidad de simultanearla con otras actividades.

- La lectura y la expresión gráfica no les ofrecen la motivación suficiente como para dedicarles un mínimo de tiempo.

- Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la televisión se han convertido en la gran alternativa de ocio de los jóvenes. Les resultan prácticas, asequibles y muy seductoras y entre ellas encontramos, además de la televisión, a las videoconsolas, el ordenador y el teléfono móvil. Este último artilugio ha experimentado un aumento espectacular tanto en su número de usuarios como en las actividades que con él realizan, quedando en un segundo término su función principal de hacer llamadas para convertirse en un instrumento fundamental del ocio juvenil, con el que hacer fotografías, grabar vídeos, escuchar música, jugar, enviar mensajes, etc.

- Los demás juegos o juguetes elegidos por la juventud siguen los estereotipos tradicionales. Los varones prefieren las videoconsolas, las maquetas, el material deportivo (balones, raquetas,...), los juegos científicos y los bélicos, mientras que las chicas eligen en mayor grado los muñecos, los juegos de mesa y los de manualidades, además de las películas de vídeo y los Cds de música.

- La utilización del ordenador, Internet, televisión vía satélite o por cable o de la videoconsola, aumenta con el nivel socioeconómico de los jóvenes y, sorprendentemente, también con su rendimiento académico, lo contrario de lo que ocurre con el uso del móvil o de la televisión en la habitación.

- La **décima hipótesis** queda plenamente confirmada cuando, después de todo lo dicho, comprobamos, además, que los jóvenes consideran que la iglesia es uno de los últimos lugares en los que “se dicen las cosas más importantes para la vida” (por detrás de la familia, los amigos, los medios de comunicación o la escuela), encontrándonos más de un 60% que se muestra en contra de “ir a misa”.

- Los jóvenes se distribuyen en mayor o menor medida por todas y cada una de las cuatro zonas, o conglomerados, de la jerarquía axiológica, aunque el número de alumnos que engloba cada una es diferente. Dos de las tipologías agrupan conjuntamente a casi la mitad de la muestra siendo, a su vez, las que acumulan una mayor parte de virtudes y valores deseables para los jóvenes. En ellas encontramos a los chicos más aplicados, independientes, responsables, estudiosos, obedientes, deportistas, generosos y altruistas. Estos grupos son el de los **aplicados** (1º) y el de los **deportistas** (3º). En ambos actúan, en mayor o menor medida, todos los factores importantes (actividad físico-deportiva, estudio y corrección, materialismo, empatía y preocupación, ostentación, gusto por la lectura). Pero el grupo que engloba al mayor porcentaje de jóvenes es el de los **preocupados** (2º), que representa por sí solo a más de la cuarta parte de la muestra. Presenta valores medios en todos los factores destacando, únicamente, por el escaso gusto por la lectura. A pesar de no mostrar tendencias excesivamente negativas, muestra una mayor inclinación hacia los comportamientos relacionados con el materialismo, la ostentación, el egoísmo y las actividades deportivas que los dos grupos anteriores, así como una menor tendencia hacia los comportamientos relacionados con las buenas relaciones familiares, el esfuerzo académico y el compañerismo. El grupo de los **materialistas** (4º) es el minoritario y representa a los jóvenes con comportamientos tan poco deseables como el egoísmo, el consumismo, la rebeldía, la competitividad, el pasotismo, la desconfianza, la agresividad, la falta de sinceridad, etc., demostrándose que dos de los factores más diferenciadores y con mayor capacidad explicativa son, después de “actividad física y deportiva”, “estudio y corrección” y “materialismo”. La **última hipótesis** resulta, por tanto, confirmada. Los contravalores están presentes entre los alumnos, aunque en proporciones reducidas.

Otras conclusiones importantes:

- A lo largo de todo el análisis se han encontrado diferentes resultados en función del **sexo**, del **hábitat** o del **nivel socioeconómico**. Las diferencias no son marcadas pero sí significativas, mostrando una tendencia general más que una tipología ya que surgen cuando se analizan los ítems individualmente y de manera pormenorizada. Así, los varones del rural son los que se muestran más hogareños y prefieren quedarse en casa antes que ir al colegio, estar en la calle o salir a comer con sus padres (al contrario que las chicas).

- En lo que se refiere a las actitudes de discriminación sexual, las chicas de clase media y zonas urbanas son las que más se rebelan contra ellas, frente a los chicos de clase baja y zonas rurales, que son los que más las aceptan.

- En referencia a las posturas materialistas, las chicas de clase media de zonas rurales, frente a sus homólogos del sexo contrario, son las que más rechazan afirmaciones como “el dinero es lo más importante”, “los ricos lo consiguen todo”, “llevar ropa de marcas conocidas y caras”, aunque se preocupan más que sus compañeros por “llevar ropa de moda”.
- En cuanto a la actitud frente al castigo que muestran los jóvenes, las chicas de zonas rurales son las que se sienten peor tratadas por sus padres, siendo las que más se decantan por afirmaciones del tipo “los padres castigan mucho a sus hijos”, “mis padres me castigan sin motivo muchas veces” o “mis padres son duros conmigo”. Por el contrario, son sus homólogos del sexo opuesto los que se decantan por la posición opuesta y consideran que sus padres son demasiado “blandos” con ellos. Esta actitud puede deberse a que las primeras reciben mayor castigo, o se muestran más críticas con sus padres, que los segundos.
- En el centro escolar sucede lo contrario, y son las chicas las que menos afirman que “en la escuela hay demasiadas normas”.
- La pasión de los varones, sobre todo del rural, son los deportes, especialmente los competitivos. Les gusta “formar parte de un equipo deportivo”, “ver programas y retransmisiones deportivas”, tanto de radio como de televisión, y asistir a espectáculos de ese tipo, más que a sus compañeras. Los chicos también son mayores consumidores de televisión y de videoconsola que las chicas y son los únicos consumidores de juguetes bélicos.
- Las chicas, por su parte, disfrutan más de la música, tanto de forma pasiva como de forma activa, mostrando mayor afición por “tocar instrumentos”. Les gusta practicar deportes no competitivos, pero no disfrutan de los espectáculos deportivos. Son más aficionadas a la “lectura” y a la “escritura de cuentos y poesías” que sus compañeros y consumen menos programación televisiva de la cual ven, sobre todo, series, telenovelas y concursos. Respecto a las opciones de ocio, las féminas son las únicas consumidoras de juegos de manualidades.
- La mayoría de los sujetos estudiados se identifican claramente con las propuestas axiológicas deseables (solidaridad, cooperación, tolerancia,...), aunque el grado de identificación con las mismas se reduce cuando se pasa del plano teórico al práctico (dar ánimos a un compañero, ayudar a quien lo necesite, etc.). Las acciones de los jóvenes no siempre guardan una relación directa con sus opiniones. Es más, a lo largo de este estudio se ha encontrado un reducido grupo de jóvenes que responde de una manera sustancialmente diferente a los demás, por lo que, aunque no puede ser considerado una tipología por los motivos descritos anteriormente, sí debería ser objeto de una atención más pormenorizada. Como se ha comentado, existen muchas influencias negativas, como las que genera la televisión, y este grupo minoritario de sujetos manifiesta tendencias relacionadas con los contravalores, por ejemplo, el individualismo, la intolerancia, el consumismo, la competitividad, el materialismo o incluso la violencia. Son aquellos jóvenes que “nunca o casi nunca” practican “juegos de movimiento y ejercicio”, que no disfrutan “haciendo gimnasia, deporte, etc.”, o que se muestran en desacuerdo con “hacer deporte para estar bien físicamente”. Otros que fracasan en el colegio, supeditan el estudio a la televisión o dedican menos de una hora diaria a estudiar o hacer los deberes. Para otros jóvenes, los museos no tienen “ninguna” importancia, demostrando que no se les ha enseñado a apreciar su valor.
- También resultan preocupantes aquellos jóvenes a los que no les gusta “que sus padres jueguen con ellos” o que prefieren quedarse en casa, o en su habitación, antes que salir con sus padres, así como los que afirman frecuentar “a diario” las salas de juegos, recreativos o “cibers”. También llaman la atención los jóvenes que afirman que no les gusta leer y que no le dan ninguna

importancia al hecho de “leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana”. Inquieta mucho el porcentaje de encuestados (22,1%) que afirman que “nunca o casi nunca” leen.

- Otro grupo preocupante es el integrado por los jóvenes que muestran comportamientos antisociales, que valoran escasamente el hecho de tener buenos amigos, o disfrutar de su tiempo libre con ellos, que creen que tener amigos es cuestión de suerte o que valoran más como amigos a los animales que a las personas. En esta línea también se encuentran ciertos grupos de chicos y chicas que se muestran dispuestos a pelear antes que hablar para solucionar un problema, que le otorgan al uso de la fuerza un valor desproporcionado y que no dudan en cometer cualquier comportamiento ilícito con tal de conseguir lo que se proponen.

- Por último, aunque no menos importante, también cabe citar a un grupo de jóvenes que consideran que las cosas ocurren igual por mucho que queramos evitarlo, que las cosas se consiguen sin esfuerzo, o que los problemas no deben afrontarse con tranquilidad. Es posible que todos los comportamientos expuestos sean resultado de la rebeldía propia de esta edad o, simplemente, de una tendencia de ciertos sujetos a responder aleatoriamente a las preguntas. A pesar de ello, siguen mereciendo una atención especial en cuanto que pueden ser reflejo de unas experiencias personales o escolares negativas que requieran intervención.

- Dentro de la **jerarquía axiológica** obtenida se encuentran unas zonas más o menos diferenciadas. Una zona más elevada, donde se sitúan los valores personales propios de los hijos o alumnos “modelicos” (con una alta tendencia hacia el estudio, la fidelidad familiar y la corrección en el comportamiento) y los valores de orientación social (dominados sobre todo por la amistad y la solidaridad), dos zonas centrales, en las que se localizan tanto los de orientación más individual (esfuerzo, constancia, deporte, empatía,...) como los de carácter más universal (ecología, altruismo, religiosidad, generosidad, ...), y una última zona, en la que aparecen los contravalores (materialismo, egoísmo, fuerza, agresividad).

- En general, los datos no parecen haber cambiado demasiado con respecto a los estudios de hace una década y ello nos crea unas expectativas optimistas acerca del correcto futuro desarrollo personal de nuestra juventud. Pese a todo, tales expectativas deben entenderse con ciertas reservas ya que el hecho de que la población estudiada se encuentre en los inicios de su adolescencia nos sugiere que su forma de pensar todavía se encuentra determinada, en gran medida, por las influencias familiares, siendo un poco más adelante el momento en el que el grupo de amigos adquiera una mayor relevancia. De las interacciones y/o tensiones que surjan entre la familia, el individuo y el grupo de amigos, así como de la forma de solucionarlas, dependerán en gran medida los rasgos más importantes de su personalidad.

4.3. DIFERENCIAS ENTRE LOS ALUMNOS DE 1º Y 2º E.S.O. Y SUS COMPAÑEROS DE 3º Y 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Los estilos de razonamiento varían en función de la edad. Como ejemplos tenemos el razonamiento hedonista (que utiliza argumentos centrados en el beneficio personal que se deriva de la acción, o en un intercambio mercantil de favores) que parece decrecer a lo largo de los años escolares; el razonamiento orientado a la necesidad del otro (centrado en las necesidades físicas o psicológicas de la persona que necesita ayuda), que se incrementa con la edad hasta los 7-8 años y entonces empieza a estabilizarse; el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás

(padres o amigos), que se incrementa a lo largo de la infancia hasta la adolescencia, siendo en este periodo en el que aparecen formas de razonamiento de nivel superior (internalización de normas, reglas, leyes, toma de perspectiva o preocupación empática por el otro); etc.

Teniendo en cuenta esto, consideramos de utilidad la inclusión de este apartado en el presente trabajo ya que esta investigación, con alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, ha sido llevada a cabo en coordinación con otra, realizada en la Universidad de Santiago por el Dr. D. Manuel Soutullo Couto (2006) en la que se investigaban los hábitos y estilos de vida de los alumnos de 9 y 10 años.

Los procedimientos de recogida de datos, así como el análisis de los mismos, se han realizado siguiendo los mismos parámetros en ambas investigaciones. Además, y para lograr la mayor homogeneidad posible en las muestras, se ha puesto especial cuidado en conseguir unos grupos de población lo más parecidos posible, por lo que las entrevistas utilizadas se realizaron a la vez en los dos niveles educativos y en los mismos centros escolares o, en su defecto, en aquellos centros de referencia a los que asisten los alumnos cuando cambian de nivel educativo dentro de la misma población. Ello implica unas variables poblacionales que, aún quedando lejos de las coincidencias que podría aportar un estudio longitudinal, se muestran lo suficientemente homogéneas como para aportar fiabilidad a las diferencias encontradas.

Creemos, por tanto, que la comparación de los resultados obtenidos en ambas investigaciones supone una buena manera de seguir profundizando en los cambios que sufre el razonamiento de los jóvenes a medida que crecen.

Siguiendo el orden en el que hemos analizado las respuestas de los jóvenes que formaron parte de este estudio, haremos referencia a las diferencias encontradas en sus respuestas con respecto a sus compañeros de educación primaria.

- Las primeras diferencias se han presentado al preguntarles a los sujetos sobre el interés por “estar con sus padres el fin de semana”. Recordemos que únicamente el 64,7% de los individuos estudiados en este trabajo responden afirmativamente. Estos datos contrastan con los datos del estudio llevado a cabo por Soutullo (2006) con alumnos de educación primaria, que preferían estar con sus padres en un porcentaje muy superior (93,7%), lo que nos da una idea de los cambios en las relaciones personales que se producen a estas edades.

- Basándonos en el grado de importancia que los sujetos dan a la afirmación “la familia ayuda” nos encontramos similares diferencias. Así, mientras un 83,4% de los niños de Educación Primaria opinaban que en la familia se puede confiar “mucho”, solamente un 59,5% de alumnos de ESO opinan lo mismo, mostrando el mayor peso que adquieren otros grupos de socialización en detrimento de la familia, cuando los sujetos entran en la adolescencia.

- En lo referente a las actitudes de respeto y autoridad de los padres/madres. A pesar de las afirmaciones generalizadas acerca de que los jóvenes se alejan progresivamente de sus progenitores y de que las acciones educativas de éstos son más infructuosas a medida que los hijos crecen, nos hemos encontrado que “hacer lo que dicen sus padres” es importante para un 82% de los jóvenes estudiados. Este porcentaje de respuestas no se aleja demasiado del 93,6% encontrado por Soutullo en niños de 9 a 10 años.

- En cuanto a las actitudes de refuerzo, materializadas en la mayor o menor facilidad de los padres para “darles la paga”, hemos encontrado que un 74,4% de los jóvenes afirman que a sus padres no

les cuesta demasiado darles la paga. Y aunque esta proporción de respuestas está directamente relacionada con el poder adquisitivo de las familias (a mayor poder adquisitivo, menos les cuesta dar dinero sus hijos), los resultados de Soutullo (2006) con sujetos de educación primaria resultaron ser totalmente inversos, siendo la edad de los sujetos una variable decisiva a la hora de recibir, o no, la paga (a medida que los sujetos crecen, aumenta la proporción de padres que les dan la paga de mejor grado).

- Cuando se trata de “dar explicaciones a los padres” y justificarse cuando llegan a casa, hemos encontrado diferencias por razón de sexo, hábitat o edad. Así, nos encontramos con que las mujeres tienen que dar más explicaciones a sus padres que los hombres. Esta misma diferencia la encontramos al comparar a los sujetos en función del hábitat con un 4,7% más de sujetos de zona rural que de hábitat urbano, que deben ofrecer explicaciones al llegar a casa. Sin embargo, los resultados obtenidos por Soutullo son totalmente inversos (los niños de zonas urbanas deben ofrecer más explicaciones), posiblemente porque en el entorno rural resulte más fácil controlar a los niños que a los jóvenes.

- Cuando se trata de evaluar las reuniones familiares, un 34,8% de jóvenes las consideran “un aburrimiento”, mientras que el 65,2% restante opina lo contrario. Estos resultados contrastan con los encontrados por Soutullo (2006), donde la proporción de niños que consideraban estas reuniones como algo aburrido alcanzaba el 48,2%. Podemos considerar que el hecho de que los sujetos se hagan mayores facilita sus relaciones con los demás miembros de la familia, normalmente adultos, encontrando más interesantes las relaciones con sus familiares. Esto redundará en una mayor cohesión familiar.

- Cuando se plantea la afirmación “los mayores van a lo suyo”, un 70,7% de jóvenes consideran que “nada” o “poco”, lo que revela un alto grado de preocupación de los padres hacia sus hijos. Aún así, hemos mostrado nuestra preocupación por el 29,3% restante, que opinan lo contrario, descalificando a sus padres por descuidar la atención que les prestan. Pese a todo, estos resultados se muestran más alentadores que los obtenidos por Soutullo (2006) en los que era el 41,4% de los alumnos de primaria, los que afirmaban tal descuido por parte de sus padres. Esta diferencia podría obedecer a una mayor concienciación y preocupación de los padres hacia un periodo evolutivo más conflictivo y en el que los hijos requieren mayor atención.

- En otro orden de cosas, los resultados nos han mostrado que más de un 70% de los jóvenes objeto de este estudio afirmaban “ayudar a poner o recoger la mesa” varias veces a la semana, e incluso un 45% lo hacía a diario. En el caso del estudio con niños de 9 a 10 años, la mayoría afirmaba todo lo contrario, mostrándonos unos niveles de participación muy bajos en las tareas cotidianas del hogar.

- También es destacable que, al contrario de los resultados obtenidos con los alumnos de primaria, los alumnos de secundaria de zonas rurales son los que afirman colaborar en las tareas del hogar con mayor frecuencia.

- También sorprende el 89,6% de los jóvenes estudiados que afirman estar en desacuerdo con la estereotipo, “cocinar es cosa de mujeres”, mientras que los resultados obtenidos por Soutullo (2006) mostraban únicamente un 32,7% de niños en contra, lo que da indicios del cambio de óptica que sufren los jóvenes a medida que crecen en edad y bagaje de experiencias.

- En el apartado de “actividades deseadas”, para evaluar las cuestiones de carácter más abstracto que los jóvenes desean dentro de las relaciones familiares (como la atención que les prestan sus padres), se les ha pedido a los jóvenes del estudio que valorasen la importancia del hecho que sus padres

“jueguen con ellos”. Los resultados mostraban un 52,8% de jóvenes que le otorgaban “bastante” o “mucho” importancia, lo que rebelaba la existencia de un buen clima de convivencia familiar ya que los jóvenes consideran algo “de pequeños” tal actividad. Esta consideración la corrobora el hecho de que el 44,9% de los alumnos de segundo de ESO, frente al 60,5% de los alumnos de 1º de ESO, así como el 82,8% de los niños de entre 9 y 10 años encontrado en la investigación de Soutullo, la consideren “muy” o “bastante” importante.

- Cuando se les preguntó directamente sobre si les gustaba el colegio, los resultados se mostraban equilibrados con un 52,9% que afirma que “poco” o “nada”, frente a un 47,1% que afirma que “bastante” o “mucho”. Cuando se le dio la vuelta a la afirmación y se les pidió sus opiniones sobre la afirmación “prefiero ir al colegio que estar en casa”, los resultados sí se mostraron más aclaratorios y así, solo el 31,4% de los jóvenes preferían ir al colegio, frente al 68,6% que deseaban más quedarse en casa. Respecto a las diferencias entre sexos, eran un 12% más las chicas que los chicos, las que afirman preferir ir al colegio antes que quedarse en casa. Esta diferencia también la encontramos al comparar el hábitat de procedencia del alumnado (con un 12,9% más de sujetos de hábitat rural que de urbano que prefieren ir al colegio). En esta última comparación, los resultados de Soutullo (2006) eran inversos, siendo los niños de educación primaria de zonas urbanas los que preferían en mayor proporción ir al colegio.

- Cuando se les presentó a los jóvenes la afirmación “prefiero quedarme en casa que salir con mis padres”, nos encontramos que un 26,5% de ellos preferían quedarse en casa. Estos datos confirman que el hogar puede ofrecer alternativas de ocio más interesantes para los jóvenes (televisión, ordenador, videojuegos, ...) que aquellas que sus padres pueden plantearles, aunque esta competencia la consideramos más que moderada puesto que a estas edades debería ser mayor a causa de las más acusadas diferencias intergeneracionales. Los resultados son similares a los encontrados con alumnos de primaria por Soutullo (2006), lo que podría dar indicios de que los padres actuales resultan más cercanos a sus hijos de lo que cabría imaginarse. Es más, cuando se compararon los resultados en función de la edad de los sujetos, los jóvenes de 2º de E.S.O., superaban en un 3,6% a sus compañeros de 1º en interés por salir con sus padres. Es decir, que a medida que crecen, los jóvenes se sienten más a gusto con sus padres.

- Sin embargo, cuando se les pregunta acerca de si prefieren estar con sus padres o con sus amigos, los resultados fueron más claros, con un 78,2% de los jóvenes que se decantan por preferir la compañía de sus amigos. Esta proporción de respuestas nos muestra claramente el poder que el grupo de iguales ejerce sobre los jóvenes y difiere en gran medida de los resultados, proporcionalmente más equilibrados, encontrados por Soutullo (2006). Así, aunque los padres son la base de apoyo emocional desde que nacemos, al llegar a la pubertad el grupo de amigos pasa a ocupar esa función.

- Cuando se les pregunta por uno de los iconos del consumismo por excelencia como es la indumentaria, los resultados ofrecen conclusiones enriquecedoras. A los jóvenes les preocupa sobremedida su indumentaria ya que es una de las herramientas fundamentales para conseguir el tan importante objetivo de integración en el grupo. El 61,2% de los jóvenes se manifiesta altamente preocupados por vestir a la moda. Estos resultados contrastan con los de Soutullo (2006), que muestran que los niños de educación primaria se preocupan mucho menos por este tema y “les da igual la ropa que llevan con tal de ir limpios” en mayor proporción que sus compañeros de educación secundaria.

- “Estudiar” ocupa la 9ª posición en la jerarquía de 10 actividades preferidas ordenadas por los jóvenes, mientras que los alumnos de primaria la sitúan en el 4º puesto. El porcentaje de alumnos

que suspenden, es decir, que son calificados por sus tutores como NM, asciende al 34,5%, un 14% más de los que se encontró Soutullo (2006) con alumnos de primaria. Aún así, “sacar buenas notas” es el ítem, de entre todos los que se relacionan con el estudio dentro del cuestionario, con el que se vincula positivamente el mayor número de jóvenes.

- A la mayoría de los jóvenes les gusta “intervenir y participar en clase” (62,6%), aunque menos que a sus compañeros de educación primaria (Soutullo encontró un 84,8%), valorando positivamente la existencia de un ambiente de colaboración y cooperación dentro del aula.

- La mayor parte de los jóvenes se muestran satisfechos con el respeto que les profesan sus iguales (78,9%). Estos datos contrastan con las opiniones inversas de los alumnos de primaria (el 71,1% afirmaba que NO se sentían respetados por sus compañeros).

- Al 59,1% de los jóvenes les gusta “ir de compras con los amigos”. Comparando estas respuestas con las que obtiene el ítem “ir de compras con mis padres”, se observa, en términos generales, un mayor interés por la compañía de los amigos, existiendo un 8,4% más de jóvenes que prefieren ir de compras con sus amigos que con sus padres, contrastando con las opiniones de los alumnos de primaria, un 11,3% más de los cuales preferían ir de compras con los progenitores.

- Por lo que se refiere al hecho de “ser como los demás”, la teoría defiende que los jóvenes muestran un tremendo deseo de parecerse a sus iguales. Pese a esto, cuando se les preguntó directamente, las respuestas ofrecieron informaciones contradictorias. La mayor concentración de respuestas se encontraba entre aquéllas que le restan importancia, encontrándonos incluso un 39,3% de jóvenes que se muestran totalmente en contra de tal afirmación, frente a un 13,6% que sí manifiesta un total apoyo a la misma. Si sumamos los porcentajes de los sujetos que se posicionan “muy” y “bastante” de acuerdo y los comparamos con aquéllos que se consideran “poco” o “nada” de acuerdo con “ser como los demás”, encontramos que un 33,8% siente tal necesidad, frente a un 66,2% que no. Estos datos contrastan con los encontrados por Soutullo (2006) con niños de educación primaria, donde la diferencia de proporciones era menor: un 42,1% a favor frente al 57,9% en contra.

- Hemos encontrado que el 80,8% de los alumnos de ESO encuestados se muestra a favor de “hablar antes que pelearse para solucionar un problema”, es decir, a favor del diálogo en detrimento de la utilización de la violencia como medio de solucionar los conflictos. Cuando comparamos los diversos grupos de población, no se encuentran diferencias destacables en función de la edad o de la zona de procedencia, al contrario que las mostradas por los alumnos de primaria, donde encontró un 9,5% más de niños de entornos urbanos y un 15,3% más de niños con mayor edad, en contra de pelearse.

- En lo referente a la importancia de las amistades, el 78,3% de los jóvenes manifiesta que prefiere estar con sus amigos antes que con sus padres. Los niños de 9 y 10 años muestran unas respuestas menos drásticas con proporciones más igualadas 57,8% (con padres) 42,2% (con amigos).

- En cuanto a las actividades preferidas, una actividad de referencia como la de “utilizar el teléfono móvil” muestra un cambio muy brusco en su frecuencia de uso por parte de los niños de primaria respecto a sus compañeros de secundaria. Únicamente un 15,3% de los alumnos de primaria manifiestan utilizarlo todos los días, frente al 46,9% de los jóvenes que lo utilizan con esa frecuencia.

- Otra actividad preferida es “trabajar con el ordenador”, con una puntuación media superior a 2,4 y un porcentaje de realización con la mayor frecuencia superior al 21%. Los niños de primaria no

otorgan tanta importancia a la utilización del ordenador, siendo colocada en el 12º puesto en función de la frecuencia de uso.

- La siguiente actividad preferida en la que encontramos diferencias es “leer por entretenimiento un rato”. Secundada por el 43,1% de los jóvenes y sorprendentemente colocada, en orden de preferencias, por delante de actividades como “escuchar la radio” o “navegar por Internet con el ordenador”, su puesto en la escala de preferencias ha bajado respecto a las opiniones de los alumnos de primaria del estudio de Soutullo (2006) y la proporción de sujetos que la secundan también ha variado en gran proporción. Así, mientras que el porcentaje de alumnos de primaria que lee un rato es del 79,5%, de los que el 47,7% afirma hacerlo todos los días, en caso de los alumnos de secundaria este porcentaje se queda en el 43,1%, siendo únicamente un 21,6% los que lo hacen diariamente. El 62,4% de los jóvenes contesta afirmativamente a la pregunta “¿Te gusta leer?”, un porcentaje bastante inferior al 87,6% de niños encontrados por Soutullo (2006). Las respuestas de los jóvenes varían cuando se comparan en función de variables como el sexo, la edad, el hábitat del centro o el rendimiento académico. Así, con respecto al hábitat de procedencia, los alumnos de zonas rurales superan en hábito lector a sus compañeros de zonas urbanas (3,3% de diferencia), lo que contrasta con los datos encontrados por Soutullo, en los que el porcentaje mayor se encontraba en niños de zonas urbanas (con una diferencia del 5,3%). Con respecto a los estilos literarios más demandados por los jóvenes, encontramos que las “aventuras” son las más apreciadas por el público masculino, mientras que las chicas prefieren la lectura de “ciencia-ficción”. En los alumnos de primaria, los gustos están totalmente invertidos, y las “aventuras” son las preferidas de las féminas.

- Otra diferencia respecto a los hábitos lectores encontrada entre los alumnos de ESO y los de Educación Primaria se encuentra en el factor “Leer en algún momento, comprar libros”. Este factor no se presenta en la tipología de valores de los niños de educación primaria realizada por Soutullo (2006) y se compone de tres ítems que puntúan de forma positiva en actividades como “leer por entretenimiento” o “gastar en libros más que en otras cosas”, reflejando una diferencia en cuanto a los hábitos de estas dos poblaciones.

- El dibujo puede resultar una manera gratificante de expresar los sentimientos y las emociones del individuo. A pesar de ello, mientras un 11,2% de los jóvenes afirma dedicarse a dibujar en algún momento del día, la proporción de alumnos de primaria que disfrutaban con el dibujo a diario es casi el triple.

- El cómic, los cuentos, la poesía, las novelas, las revistas especializadas, etc., ofrecen a nuestros jóvenes múltiples modelos de los que extraer un estilo personal de expresión escrita. Pese a esto, los resultados nos muestran un mayoritario rechazo hacia las actividades relacionadas con ella. El 77,1% de los encuestados afirma que “nunca o casi nunca” dedica tiempo a “escribir cuentos, cómics o poesías”. Solo un 4,5% afirma hacerlo a diario. El informe de Soutullo (2006) mostraba una proporción de niños aficionados a estas actividades que casi triplicaba a la de los alumnos de secundaria.

- Sorprende que los mayores sean los que menos importancia le otorgan a la visita de museos. En concreto, un 18% más de alumnos de segundo de ESO que de primero, se muestran en contra de esta actividad. En cuanto a la zona de procedencia, las diferencias no son tan marcadas, ya que sólo un 3,5% más de jóvenes de zonas urbanas conceden mayor importancia a esta actividad que sus compañeros de zonas rurales. En el estudio de Soutullo se encontraron resultados inversos, mostrando a los niños de zonas rurales como los más motivados con este tema, con una diferencia del 5,5%.

- Respecto a la pertenencia a clubes o asociaciones, las diferencias entre jóvenes se encontraban, principalmente, al comparar las respuestas en función del hábitat del centro y se basaban sobre todo en el porcentaje de jóvenes afiliados a cada actividad. Así, mientras que los jóvenes de zonas rurales están mayoritariamente afiliados a los clubes de tipo deportivo, los de zonas urbanas se encuentran más repartidos entre los diferentes tipos de clubes, pero el orden de preferencias es similar en ambos grupos de población. Soutullo (2006) encontró que los niños urbanos se decantaban en primer lugar por los clubes comerciales, que no tenían entre sus prioridades los niños de zonas rurales.
- En el apartado de las situaciones y los espacios lúdicos, la actividad que realizan con más asiduidad los jóvenes es “jugar con los amigos fuera de casa”. El 29,2% afirmaba realizarla “a diario” frente al 12,8% que afirma no realizarla “nunca”. Los alumnos de primaria que nunca juegan fuera de casa son el doble (27,4%).
- La siguiente actividad alternativa de juego social en número de adeptos es complementaria de la anterior. Se trata de “jugar con los amigos en mi casa”. Aunque la frecuencia de este tipo de reuniones no es demasiado alta, un 42,8% de los jóvenes afirma realizarla varias veces al mes. En el estudio de Soutullo esta opción ocupaba el último lugar en las preferencias de los niños, siendo realizada con esa frecuencia por el 24,8% de ellos.
- Aunque el 18% de los jóvenes afirman “jugar en el patio del colegio después de clase”, el 64,8% de los jóvenes “nunca” lo hace. En Educación Primaria esta era la opción más valorada, con un 54% de niños que jugaban en el patio “a diario” y una media de 2,93 sobre 4.
- En lo referente a la importancia que los jóvenes dan a “participar en actividades de la parroquia” hemos encontrado un 25% que se muestra “bastante” o “muy” de acuerdo. Justo la mitad de los encontrados por Soutullo (2006) en niños de primaria.
- A la hora de ver televisión, los jóvenes colocan en el primer lugar de su lista de programas más visionados a las “películas y series”, respaldadas por el 54,7% de la población. Le siguen los programas “deportivos” (27,4%) y los “dibujos animados” (12,7%). Estas tres opciones engloban al 94,8% del total. El público de “películas y series” es mayoritariamente femenino (un 44,9% más de chicas que de chicos), mientras que los programas “deportivos” son seguidos mayoritariamente por chicos (un 43,8% más que las chicas). Los “dibujos animados” tienen cuotas de pantalla similares entre sexos. Con niños de primaria, Soutullo (2006) encontró que los primeros en el ranking de preferencias eran los dibujos animados (42%), seguidos de las películas, los deportivos y los concursos (estos últimos con mayor afición que entre los jóvenes). Resulta chocante que uno de los canales más recomendables por la cantidad de contenidos culturales que ofrece, es el que los jóvenes colocan en último lugar. Así, la cadena “TVE 2”, es superada en la escala de preferencias de la juventud por la opción “video/DVD”. Los niños de educación primaria del estudio de Soutullo (2006), colocaban este canal en el tercer puesto, con un 10,2% de respuestas.
- En cuanto al lugar preferido para utilizar el teléfono móvil, el 71,2% de los jóvenes encuestados afirma utilizarlo en primer lugar “cuando salen con sus amigos” (siendo las chicas un 9,9% más que los chicos), en segundo lugar, afirman utilizarlo “en casa” (64,9%), en tercer lugar, “cuando van de excursión” (39,8%) y, en cuarto y último lugar, en “el colegio” (13,6%). En este último caso la tasa de utilización del móvil parece descender de una manera destacada, seguramente por la progresiva implantación de la prohibición de su uso en los centros escolares. Con respecto a los alumnos de primaria, se muestra un uso mucho más generalizado fuera de casa. En el estudio de Soutullo un 56% de la población infantil afirmaba hacerlo en primer lugar en casa.

- El sentido religioso, que se manifiesta, entre otras cosas, en la necesidad de asistir a los cultos religiosos, es otro factor presente en los jóvenes que no aparece en la tipología de los alumnos de primaria. Si bien su peso es reducido, se queda muy por encima del peso de otras actividades que se suponen podrían resultar más interesantes para nuestros jóvenes, como navegar por Internet o utilizar el ordenador o el teléfono móvil. En la investigación de Soutullo (2006), este factor obtiene un peso específico mucho menor, lo que denota la mayor madurez de la población adolescente sobre los individuos de menor edad.

Como resumen de este apartado, podemos sintetizar las diferencias encontradas diciendo que los niños de educación primaria prefieren pasar los fines de semana con sus padres. También destacan dos datos, en los que se observa que a los alumnos de primaria no les dan la paga con la misma frecuencia que a sus compañeros de mayor edad y que, a pesar de que el nivel de obediencia que ambos grupos de población profesan a sus progenitores es similar, los niños se sienten más desatendidos por parte de sus padres que los jóvenes, posiblemente porque sus padres perciban mayor riesgo en las consecuencias de no prestar atención a los jóvenes y actúen en consecuencia.

Los niños reflejan más estereotipos sexuales del tipo “cocinar es cosa de mujeres”, mientras que sus compañeros de mayor edad se muestran en contra de los mismos. A su vez, los más pequeños son los que menos colaboran en las tareas cotidianas del hogar y los que menos disfrutan de las reuniones familiares, siendo los alumnos de mayor edad los que se sienten más cómodos en ese tipo de reuniones. Aún así, no sienten tanta necesidad porque sus padres jueguen con ellos como los niños de primaria y, aunque les gusta salir con sus padres, prefieren mucho más salir con sus amigos.

A los alumnos de primaria les gusta estudiar más, y suspenden menos, que los alumnos de ESO, más preocupados por vestir ropa de moda y “de marca”. Pero a pesar de ser más estudiosos, los alumnos de primaria se sienten menos respetados por sus iguales que sus compañeros de mayor edad, mostrando una mayor necesidad que éstos, por “ser como los demás”.

Los jóvenes utilizan más las nuevas tecnologías, como el ordenador o el teléfono móvil, mientras que los niños leen y dibujan más, le conceden mayor importancia a “visitar museos” y dedican más tiempo que sus compañeros mayores a escribir cómics, cuentos o poesías. En cuanto a la televisión, los niños son más consumidores de programas de dibujos animados, mientras que los jóvenes prefieren los programas deportivos y las películas y series.

Los alumnos de primaria utilizan menos que los de ESO sus casas o la calle como lugar para jugar con sus amigos. No obstante, utilizan el patio escolar, tanto en horario escolar como después de clase, para esos menesteres en mayor medida que sus compañeros de mayor edad.

En cuanto a las actividades religiosas, son los alumnos de menor edad los que muestran mayor interés por participar en las actividades de la parroquia, aunque son los jóvenes los que demuestran mayor sentido religioso, quizás por su mayor madurez personal e intelectual.

5. CONCLUSIÓN FINAL.

Las constantes modificaciones sociales, culturales, políticas, económicas, a las que nos somete el trepidante devenir de la historia reciente, con fenómenos tan impactantes, a la vez que desconocidos por la mayoría de la población, como la globalización, están sumergiendo a la población en un nuevo y complejo modelo de sociedad en el que los valores, los hábitos y los estilos de vida tradicionales sufren una depreciación continua, y muchas veces injusta, surgiendo nuevas pautas de comportamiento. Este es un problema que trasciende el ámbito privado e implica mucho más a los niños y jóvenes por ser dos de los sectores de la población más sensibles a las influencias. Autores como Pérez Alonso-Geta (2005) hablan de “reducción de la infancia” para referirse a la tendencia actual hacia la apropiación anticipada de los modelos de comportamiento adultos (debido al tiempo compartido con éstos o por influencia de los modelos ofrecidos en televisión) y a la reducción del tiempo que niños y jóvenes dedican al juego y a las enormes posibilidades de desarrollo que éste ofrece. Las consecuencias se plasman en todos los ámbitos.

Algunas causas del nuevo modelo social podrían ser las siguientes:

- Incremento del nivel de vida y descenso de la natalidad que, unidos, convierten a los hijos en el centro de atención de la familia y de la sociedad en general.
- El acceso de la mujer al mundo laboral y el desarrollo de la cultura de la igualdad en la que ambos progenitores deben conciliar su vida laboral con la familiar, obligando a continuos reajustes en la división de tareas, responsabilidades o funciones establecidas. Frente a esto, la colaboración de los abuelos se ha convertido en un factor que contribuye al éxito de las nuevas familias.
- La desmitificación de los sistemas tradicionales de valores y normas y creación de nuevas pautas de comportamiento. Los valores más elegidos por los jóvenes y adolescentes españoles parecen ser la amistad, la autonomía y auto dirección, la libertad, el hedonismo, el logro, la capacidad, el ser felices, estar sanos y la autorrealización personal (Musitu y Molpeceres, 1992; García y Ramírez, 1995; Orizo, 1996; Puig, 2003; Vallejos, 2004; Touriñán, 2004;). Como se observa, poder, logro, individualismo, competitividad, consumismo, igualdad,..., se han convertido en las máximas de nuestra sociedad. Tradiciones morales como “el sacrificio” o “el ahorro” han sido desplazadas por estrategias del “mínimo esfuerzo” o del “aquí y ahora”, sin tener en cuenta para nada lo que pueda suceder más adelante. Otros valores que están emergiendo en nuestra sociedad son el hedonismo y la ostentación (que inducen a muchas personas a vivir por encima de sus posibilidades o a considerar a los demás por aquello que poseen), la xenofobia, el pasotismo, etc., que, a la vez que inducen a la separación y desconfianza entre los individuos, ayudan muy poco a consolidar los principios democráticos de los que nos sentimos tan orgullosos. Por otro lado, observamos con satisfacción el desarrollo de actitudes mucho más “pro sociales” que desvelan la existencia de otros valores más positivos como el altruismo, la cooperación, la tolerancia, y , sobre todo, la igualdad entre personas y entre sexos, que no solo permite que todos compitan con las mismas condiciones en todos los campos profesionales sino que incluso ha inducido cambios en las dinámicas intrafamiliares, haciendo que la negociación entre padres e hijos se haya impuesto sobre la imposición de las normas.
- El desmesurado desarrollo de la vida urbana ha dado lugar a la creación de ciudades dormitorio en las que la movilidad y el desarraigo social condicionan la vida de sus habitantes disminuyendo las posibilidades de que las familias establezcan pautas favorables de crianza (Pérez Alonso-Geta, 2005). La insularidad de la vida urbana ha convertido a los diferentes entornos de socialización (familia, colegio, lugares de ocio) en compartimentos estancos y aislados entre si, frente a la

tradicional continuidad casa-calle-barrio-escuela, desapareciendo los lugares intermedios, así como su importante función de espacios de juego socializado.

- Los medios de comunicación, en especial la televisión, han adquirido un gran poder de influencia. La publicidad se ha convertido en uno de los instrumentos más potentes para modificar los comportamientos, gustos y opiniones de los individuos.

Todos estos cambios, claramente están influyendo en el deterioro de nuestra sociedad actual, y se extenderán, en mayor o menor medida, a cada uno de los contextos del desarrollo juvenil, en función de las circunstancias de cada individuo.

La familia, además de ser el primer contexto de aprendizaje de las reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros, tiene unas cualidades únicas que la diferencian de otros contextos pues el aprendizaje de valores se da en un ambiente de proximidad, comunicación, afecto y cooperación, que lo hace especialmente eficaz y duradero. Por ello los jóvenes la consideran “el lugar donde se dicen las cosas más importantes para la vida”. Sin embargo, la función socializadora consiste en algo más que la mera transmisión intencional y explícita de normas y valores (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994). Desde la familia se le dan al individuo las claves para que construya su representación acerca del funcionamiento de la realidad social. Y entre estas claves se encuentran las propias representaciones de los padres, los modelos de interacción familiar, las expectativas y demandas sociales que pesan sobre él, la definición de las tareas evolutivas a las que debe enfrentarse, etc. A pesar de ello, el hecho de que ambos cónyuges trabajen unido al aumento de la competitividad en el mercado laboral, que implica continuos desplazamientos, genera preocupaciones o hace que las jornadas laborales se hayan extendido más de lo deseable, lo que supone una disminución de atención hacia la educación de los hijos, y que redunde en la disminución de la potencialidad socializadora de la familia. De un modelo de convivencia, se ha pasado a uno de coexistencia pacífica.

Por el deseo de mantener un buen nivel socioeconómico, se ha sacrificado la natalidad, disminuyendo drásticamente el número de familias con más de dos hijos, y han surgido conflictos familiares que además de generar una gran tensión emocional, dan lugar a un aumento de las separaciones y divorcios. Los casos más extremos terminan en situaciones de violencia familiar.

Otro cambio familiar que ha sido inducido por el nuevo modelo social se plasma en un modelo educativo inexistente o excesivamente permisivo, que confunde libertad con libertinaje y autoridad con autoritarismo, al partir de supuestos educativos erróneos. La escasa dedicación de algunos padres a sus hijos les crea un sentimiento de culpa que tratan de mitigar con un exceso de permisividad, que se traduce en estrategias como “no castigar” o “no llevar la contraria” así como a un alto grado de consumismo infantil, que surge de que los padres satisfagan todos los caprichos de sus hijos. Incluso se opta por criticar y desprestigiar a los educadores antes que asumir y corregir los fracasos escolares de los hijos. No es políticamente correcto adoptar una postura firme. El caso más extremo de este tipo de situaciones se plasma en el “síndrome del emperador” (Garrido 2005, Urra 2006) que describe al joven que lo quiere todo sin dar nada a cambio llegando, incluso, a agredir a sus progenitores cuando no acceden a sus demandas.

Las interacciones personales que los jóvenes establecen dentro de su **grupo de amigos** revisten especial interés para su desarrollo social y moral en tanto que permiten descubrir el valor de la amistad, de la comunicación y de la conducta pro social en un plano de igualdad diferente a la que se establece con los adultos. Además, resulta una experiencia sumamente gratificante, al realizarse a través del juego socializado, lo que lo convierte en una fuente de desarrollo a todos los niveles. Por

algo los jóvenes prefieren disfrutar con sus amigos incluso antes que ver su programa de televisión favorito, afirmando que su grupo de amigos es el segundo lugar en el que “se dicen las cosas más importante para la vida”.

Pero el nuevo modelo social limita las oportunidades de interacción con las que cuentan los jóvenes. En las ciudades faltan espacios, y tiempo, para encontrarse. La distancia entre los lugares de socialización y los de ocio, así como la escasa disponibilidad de los padres para acompañar a sus hijos a los mismos, constituye un obstáculo para el correcto desarrollo de las interacciones entre iguales. Por ello, el entorno escolar se ha convertido en el lugar privilegiado en el que poner en práctica estas relaciones. En **el colegio** sí hay espacio suficiente y tiempo para compartir con los amigos, aunque no sea dentro del ambiente de “libertad” que los jóvenes continuamente demandan, ya que dentro de la institución escolar existen unas normas que todos deben cumplir, coartando la expresión incontrolada de sus impulsos. Además de la posibilidad de interacción con sus iguales, el colegio aporta a los individuos formación y motivación para obtener un buen rendimiento escolar, aunque como contrapartida exige un esfuerzo constante y unas normas de comportamiento correctas. Los resultados de esta combinación de ofertas y demandas no son demasiado alentadores, con un alto grado de fracaso escolar y una sensación generalizada acerca de la incapacidad de la escuela para cumplir tanto con su función de transmitir conocimientos como con la de inculcar valores, siendo los medios de comunicación sus más directos competidores. De hecho, los jóvenes de este estudio colocan a la escuela, en orden de importancia, por debajo de los medios de comunicación como lugares “en los que se dicen las cosas más importantes para la vida”.

Ante el panorama descrito, y a pesar de que el juego y las interacciones con los iguales les resultan sumamente gratificantes, a los jóvenes no les queda más elección que refugiarse en la principal alternativa de ocio libremente disponible: el ocio digital (la televisión y los videojuegos). Son muy prácticos y seductores, pero que suponen una actitud individual pasiva y desarrollan la soledad y el individualismo en detrimento de las habilidades sociales.

La televisión, beneficiándose del escaso control que las autoridades hacen de su programación (basada exclusivamente en la lógica de mercado que determina la audiencia), de la vulnerabilidad e influenciabilidad de sus principales destinatarios (cuya personalidad se encuentra en pleno proceso de formación), así como del uso indiscriminado por falta de supervisión de sus padres que de ella hacen los jóvenes, despliega todo tipo de efectos especiales y lanza persuasivos y constantes mensajes cuyo contenido ético, moral e incluso ideológico, presenta muchas veces, una visión del mundo sesgada, injusta o radicalmente deformada, que no favorece conductas ni actitudes pro sociales, solidarias o democráticas. Recordemos que todas las cadenas tienen como principal afán, la obtención de beneficios, por lo que su objetivo será la captación de clientes que consuman sus productos. En este sentido, no pocos programas y la práctica totalidad de la publicidad comercial infantil están dirigidos a vender, o mejor, a inducir a los niños y adolescentes a comprar esos productos (Esteve, 1983; Bonete, 1999).

Pero no solamente influirá en los jóvenes como potenciales clientes. La televisión influye en los estereotipos sociales, profesionales y raciales del joven y en su percepción de los demás a través de muchos programas y publicidad, que muestran consistentemente a grupos sociales o raciales desempeñando profesiones de “segunda categoría”, o a minorías con hándicaps y a determinados individuos con roles estereotipados, casi siempre negativos, según su aspecto físico, sexo o procedencia. Su repercusión social será muy grande, sobre todo, si tenemos en cuenta en qué grupo se encuentra el niño: “dominante ⇔ dominado” (Del río, 1996; García Galera, 2000; García Reina, 2004). Los comportamientos violentos son otro de los temas sobre el que la televisión muestra imágenes sesgadas; estas no se centran en programas enfocados para adultos, sino que muchos programas infantiles tienen tanta violencia y agresividad o más que los de los adultos.

También influye en otros ámbitos fundamentales del desarrollo de nuestros hijos, como son sus hábitos alimenticios. La mayoría de los mensajes televisivos relacionados con la salud son anuncios, en los que el contenido científico resulta inexacto, impreciso, inadecuado o, incluso, erróneo o engañoso. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes acepta esos mensajes como buenos (Ferrés, 2000b; Castells y Bofarull, 2002). Observamos anuncios en los que se ensalzan las cualidades de las bebidas no alcohólicas, los dulces, los cereales azucarados, los embutidos, las galletas o las hamburguesas. Todos estos alimentos se caracterizan por aportar un alto grado de calorías, grasas, colesterol, azúcar y sal. Los resultados se agravan si el nivel socioeconómico y educacional de la familia es bajo, puesto que también le darán mayor crédito a lo que les dicen los “expertos” de la tele.

La conducta sexual y el consumo de drogas es otro aspecto vital en el que está demostrada la influencia de la TV. La televisión es la principal fuente de información sexual, de drogas y sobre el mundo adulto, para los niños y adolescentes. Y en ello juegan un papel tan importante los programas televisivos o los videos musicales, como la publicidad. Así, la promiscuidad, la infidelidad son temas cotidianos y a los que se les ha restado importancia. Muy pocos programas ofrecen información sobre control de natalidad, embarazos no deseados, aborto o enfermedades de transmisión sexual. Es mucho menor el número de aquéllos que ensalzan la abstinencia sexual hasta lograr una madurez razonable. Los contenidos televisivos con drogas, promiscuidad sexual, violencia y materialismo son asumidos por muchos adolescentes como real y deseable para el desarrollo exitoso de su vida y de su personalidad. Esto lleva a la iniciación prematura de las relaciones sexuales, al incremento de los embarazos en adolescentes o a la proliferación de enfermedades de transmisión sexual (Aguaded, 1999).

Por lo que respecta al rendimiento académico, podemos afirmar que la televisión supera en atractivo y credibilidad a los formadores tradicionales del niño: la familia y la escuela (Hernández y Escribano, 2000).

Además, se muestra como una vía de satisfacción de la curiosidad en la que se da una nula reciprocidad y esfuerzo por parte del individuo. La comunicación escrita, propia de la educación formal aumenta la capacidad de expresión y comprensión de la realidad, ofreciendo una distancia entre el pensamiento y el objeto, sin embargo, la imagen, al no inducir al sujeto a realizar el esfuerzo de leer, induce a la reducción del dominio de los mecanismos de lectura silenciosa y rápida, disminuye el gusto por la lectura y empobrece el vocabulario, convirtiendo al espectador en un mero receptor pasivo. El resultado de esto, unido a la pasividad física que entraña pasar tantas horas delante del televisor se refleja en la tendencia al aumento en los índices de obesidad de la juventud, que se está produciendo en nuestra sociedad actual. Y esto ha llegado a tal punto, que ya se considera el número de horas delante de la tele como uno de los mejores predictores de la tendencia de los individuos a padecer obesidad (Tojo y otros, 1994). A esto se le puede añadir la tendencia a superponer la actividad de ver la tele sobre otras actividades al aire libre, o sobre la realización de tareas escolares, como los deberes.

El tiempo de ocio no debe ser sinónimo de tiempo inactivo, pasivo, sino de estímulo del desarrollo psicomotor, del juego individual y social, el ejercicio físico, el sentido creador y el establecimiento de relaciones familiares y de amistad. En este contexto, un fenómeno preocupante, además del televisivo, es la adición al ordenador y a los videojuegos, que lleva al aislamiento familiar y social, a la distorsión de la realidad, al abandono de las prioridades escolares, al sedentarismo..., a muchos niños y adolescentes (Vílchez, 199; Tejeiro y Pelegrina, 2003).

A pesar de esta visión pesimista acerca de las influencias que los medios de comunicación, es

necesario puntualizar que los agentes de socialización tradicionales, especialmente la familia, cuando ejercen correctamente sus funciones, juegan un papel muy importante a la hora de minimizar sus efectos negativos (Román, 1995; Vílchez, 1999; Urrea, 2000). Los valores inculcados por la familia, como primer y más significativo agente de socialización, si están bien arraigados, interiorizados y consolidados, suelen tener mayor significación y servir de guía para la interacción social y de base para construir la relación con los demás contextos. Determinadas situaciones, como familias desestructuradas, situaciones de abandono, violencia, desatención,...., disminuyen la capacidad compensadora del medio familiar e incrementan la vulnerabilidad de los individuos.

La televisión y las nuevas tecnologías también han proporcionado importantes servicios de información, comunicación y ocio. El desarrollo de los medios de comunicación audiovisual aniquila las barreras del espacio y del tiempo, nos ofrece una visión icónico-auditiva de la realidad y nos permite estar en todas partes, constituyendo el mundo en “aldea global”. Como parte de la vida cotidiana la juventud las utiliza para obtener todo tipo de informaciones, pero su utilización no siempre está influenciada por los contenidos que transmite, sino por el uso y la comprensión individual de los mismos (Alberto, 1993; Gros, 2000). Los jóvenes no son meros receptores de los medios, sino que los interpretan de acuerdo con su edad y capacidad cognoscitiva, eligiendo, modificando e incorporando a su bagaje personal, las informaciones recibidas por los distintos agentes, sin ser conscientes de las fuentes de dónde las han obtenido. Las familias se dan cuenta de que los contenidos que ofrece la televisión, en muchas ocasiones, no son beneficiosos, pero, paradójicamente, no controlan los programas o no privan sus hijos de que vean, de manera indiscriminada y todo el tiempo que quiera la TV. Los niños y jóvenes ven más frecuentemente la televisión solos o con sus hermanos, que acompañados de sus padres. Es decir, los padres no ejercen su función y su deber de escoger y seleccionar los programas, de comentar y discutir sus contenidos, de restringir los horarios televisivos y de ver la televisión en familia. La actitud de los padres se está convirtiendo en el factor asociado a la cantidad y calidad de televisión que ven los niños. La labor de los profesores, así como de los demás profesionales relacionados con las familias, es la de informar y/o recordarles tanto a los padres como a los hijos cómo deben seleccionar los programas y cómo utilizarlos activamente como medio de diferenciar lo que es información de lo que es propaganda, o de diferenciar lo real de la ficción. Y esta labor debemos tomárnosla en serio, en la medida en que la actividad de “ver la tele” es la primera actividad horaria de los jóvenes, por lo que va a influir poderosamente en su presente y en su futuro como adultos.

Para describir la situación actual de los valores de los jóvenes podemos utilizar el símil de la balanza (Vázquez Freire, 2000a) que corre el riesgo de inclinarse progresiva e inexorablemente hacia el lado incorrecto porque el peso de los elementos que lo componen es superior al de aquéllos que influyen sobre el lado correcto. En el extremo positivo se encuentran los agentes tradicionales de socialización (familia, colegio, amigos), cuyo objetivo es la transmisión de una escala deseable de valores: autonomía, autorrealización, convivencia, tolerancia, trabajo, esfuerzo, pacifismo, solidaridad, cooperación, altruismo, etc. En el extremo opuesto se sitúan la televisión y los videojuegos, que pueden destruir esa jerarquía de valores transmitiendo individualismo, juego sucio, consumismo, intolerancia, éxito, belleza física, violencia, competitividad, etc. Ambas jerarquías son completamente incompatibles y excluyentes.

El hecho de que la balanza se incline hacia uno u otro lado dependerá de la capacidad de influencia de las dos instancias educativas más importantes (familia y escuela) y esta influencia será mayor en la medida en que ambas colaboren entre sí para la construcción común de actitudes y valores. Si no lo hacen, alguien lo va a hacer en su lugar. Es más, es necesario fomentar la responsabilidad compartida por todos los agentes de socialización, sin dejar de recalcar que la familia es un lugar insustituible en la tarea de educar en valores.

Nace una necesidad imperiosa de que nos planteemos una serie de valores básicos, compartidos por todos y por encima de los diferentes códigos morales, sobre los que estructurar una convivencia intracultural en la que todos compartamos unos mínimos comunes.

6. PROPUESTA EDUCATIVA

6.1. EN RELACIÓN CON LA FAMILIA.

Hoy en día existe una mayor preocupación por parte de los padres acerca de su tarea y de los efectos que ésta tendrá sobre los hijos. Esta preocupación genera un alto nivel de exigencia en los padres responsables y los motiva hacia su propio perfeccionamiento.

Por otra parte, la sociedad en la que vivimos experimenta cambios constantes que hacen que los padres vivan su relación con los hijos a contrarreloj. Múltiples consejos sobre nutrición, educación, salud, cambian en un corto espacio de tiempo, poniendo como malo lo que otrora se consideraba bueno, o viceversa. ¿Qué hacer?

Quizá la clave la encontremos en una educación en valores que ayude a nuestros hijos a centrarse, a elegir, a tomar decisiones guiándose por criterios internos y no por requerimientos del ambiente cambiante. Y para ello, los padres cuentan con una serie de ventajas ya que la familia tiene una serie de características óptimas para la educación en valores. Como ya se ha comentado anteriormente, en primer lugar, en la familia prima el cariño y las relaciones afectivas y en este sentido, los afectos son fundamentalmente lo que inicia o bloquea la adquisición de un valor. En segundo lugar, gran parte del tiempo que los padres comparten con sus hijos está siendo, directa o indirectamente, dedicado a la educación de esos valores. En tercer lugar, la familia es el único contexto que permanece constante, como apoyo seguro a lo largo de la vida. Y, en cuarto lugar, la familia está preocupada por el desarrollo integral de sus miembros y desea potenciar al máximo sus habilidades para lograr su desarrollo.

Sin embargo la tarea de educación en valores no es fácil. Si ya en un entorno “profesionalizado” como la escuela surgen problemas, ¿cómo lo harán unos padres sin formación específica al respecto?

La solución pasa por buscar orientación y apoyo. En este sentido es necesario seguir una serie de pasos que deben ser objeto de entrenamiento sucesivo.

La primera tarea de los padres es lograr captar la atención de sus hijos y predisponerlos hacia el mensaje. De nada sirve transmitir valores si no logramos que la persona preste atención a los mensajes. A esta predisposición puede denominársela “toma de conciencia” y está relacionada fundamentalmente con la “legibilidad del mensaje” y la “legitimidad del mensajero”.

La “legibilidad” hace referencia a la claridad del mensaje de los padres. Los padres favorecerán la toma de conciencia de sus hijos si son capaces de ofrecer un mensaje claro y coherente que conecte con las necesidades básicas y experiencias previas de éstos y si son capaces de presentar el valor como un reto a conseguir.

La “legitimidad” surge cuando los hijos confieren a sus padres competencia y autoridad para ejercer su rol y se ve influida por el carisma, la estima o la admiración que los hijos sientan por sus padres. En este sentido, aquellos padres que utilizan estrategias educativas aversivas generarán en sus hijos ira, resentimiento y desautorización del padre como modelo.

De acuerdo con lo dicho, un buen clima de interacción familiar es la mejor herramienta para que un padre se sienta competente y un hijo lo perciba como tal.

PAUTAS PARA DESARROLLAR UN BUEN CLIMA DE INTERACCIÓN FAMILIAR

-Desarrollar ideas positivas respecto a sí mismo como persona y como padre: los padres que creen en sus posibilidades están más dispuestos a arriesgarse por sus hijos y están más abiertos a su autoperfeccionamiento.

-Potenciar las expectativas positivas hacia sus hijos: los padres que creen en las capacidades de sus hijos habitualmente consiguen buenos resultados.

-Proporcionar muestras de afecto incondicional: los padres que quieren a sus hijos por lo que son, no por lo que hacen, suelen estar proporcionando la seguridad que estos necesitan para adentrarse en la difícil tarea de madurar en valores.

-Atreverse a proponer criterios y a razonarlos: los padres que se atreven a valorar los acontecimientos, tomar opciones ante la vida y utilizarla en su discurrir diario, suelen ser un buen modelo para sus hijos.

La segunda tarea de los padres consiste en buscar una conexión con las experiencias y con las vivencias, evitando el discurso teórico y promoviendo la autonomía y la autoría de los hijos en el proceso de construcción de valores. Para educar en valores no basta la captación intelectual de los mismos, es necesaria su interiorización con el fin de que se integren en los hábitos de pensamiento y acción de las personas. Por tanto, para que los valores tengan alguna influencia en el comportamiento, se hace necesario que la persona los acepte vitalmente. Ello supone situar al valor en contacto con la propia experiencia de la persona, para que así sea consciente de sus verdaderos sentimientos hacia él. Algunos padres favorecen el autodescubrimiento de los valores, mientras que otros son enseñantes “magistrales” de los mismos. Los primeros, proporcionan datos a sus hijos, para que se sitúen y les muestran los peligros de la senda, pero les dejan elegir el camino a seguir y aceptan las diversas alternativas para llegar a la misma meta. Los segundos impiden que sus hijos se sientan partícipes en el proceso o emocionalmente implicados en el contenido, por no identificarse con los magníficos discursos y consejos de sus padres.

PAUTAS QUE AYUDAN A DESARROLLAR SENTIMIENTOS DE AUTOCOMPETENCIA

- ➔ Estimular a los hijos a especificar cada valor en un conjunto de actitudes y comportamientos concretos: En ocasiones los valores se presentan con un alto grado de generalidad, no permitiendo su captación y aplicación a situaciones reales (un ejemplo es la generosidad, que puede plasmarse en el “compartir”, el “disfrutar regalando”, etc.).
- ➔ Ofrecerles la oportunidad de defender el valor en situaciones en las que éste puede generar conflicto con otros valores aparentemente contrapuestos: Una persona podrá considerar el mismo valor de la generosidad como prioritario en su vida hasta que sus condiciones económicas empeoran. ¿Podrá mantener ese valor como prioritario ante esa adversidad? (posibilitar situaciones diversas en las que poner a prueba el valor es fundamental para generar un sistema de valores integrado y consciente, del que se haga uso en la vida cotidiana).

La tercera tarea consiste en ayudar a sus hijos a reconocer su propia valía personal y social,

mostrándoles su potencial de acción y sus habilidades para utilizar el valor en su acontecer diario. Es decir, ayudarles a pasar sus valores del pensamiento a la acción. Los valores solo son relevantes en la medida en que son capaces de concretarse en comportamientos sensibles de evaluarse que nos proporcionen una mirada positiva o negativa de los mismos.

Hasta ahora se ha hablado de aquello que es conveniente hacer. Pero a pesar de la importancia de la flexibilidad en la selección de la estrategia educativa a emplear según la edad, el estilo de comportamiento de los hijos y la situación, existen unos **patrones educativos que son claramente perjudiciales** y deben ser descartados e, incluso erradicados, por acarrear consecuencias tan negativas para los hijos como los problemas de conducta, la depresión infantil, el bajo rendimiento escolar o el comportamiento antisocial. Entre ellos encontramos:

- Permisividad:** Los hijos necesitan referentes y límites para crecer seguros y felices. El no ponerles límites a sus actitudes y conductas hará que nunca tengan suficiente, que exijan cada vez más y que toleren cada vez peor las negativas y la frustración. Es necesario que distingan claramente entre aquello que está bien y lo que no.

- Ceder después de decir no:** El “NO” debe ser innegociable, los padres deben pensárselo bien ya que no tiene “marcha atrás”. El “SI”, en cambio, se puede negociar.

- Autoritarismo:** Es el extremo opuesto de la permisividad y resulta tan negativo como ésta ya que supone lograr la obediencia sin preocuparse por las iniciativas y opiniones de los demás. Supone una utilización excesiva de la autoridad por parte del que la ejerce. A veces puede presentarse, en mayor o menor grado, bajo la forma de dogmatismo o tiranía.

- Falta de coherencia:** Los referentes y los límites que se pongan a los hijos deben ser estables. Cuando los padres no mantienen una pauta bien definida en sus actuaciones educativas, bien por no ser sistemáticos en sus acciones (castigando comportamientos apropiados o premiando conductas indeseables, realizando un seguimiento escaso o incoherente de las acciones de los hijos, cediendo ante sus presiones o cambiando de modo impredecible sus expectativas y reacciones.) o bien por que no existe acuerdo entre el padre y la madre (careciendo de acuerdo mutuo en las normas de disciplina, existiendo diferencias en las decisiones a tomar respecto al hijo y también en el seguimiento de los castigos).

- Disciplina colérica y explosiva:** El caso más extremo de este patrón es el maltrato infantil. Sus indicadores típicos son el uso de estrategias como pegar, gritar, amenazar y un aumento de la probabilidad de que el hijo responda desafiando o atacando o con una sumisión extrema. También se suelen producir largos periodos de conflictos padres-hijos, un aumento progresivo en la intensidad de los castigos y un uso frecuente de las humillaciones.

- No cumplir las promesas o amenazas:** Las promesas y amenazas que los padres hagan a sus hijos, deben ser susceptibles de ser puestas en práctica, así como proporcionales a la conducta a la que responden. El no cumplirlas restará credibilidad a los adultos, desprestigiando su papel de “modelos” ante los hijos.

- No escuchar:** Los padres que no escuchan a sus hijos ignoran qué actividades realizan, no saben quiénes son sus amigos, ni como van en los estudios. La mejor manera de conseguirlo es la realización de actividades conjuntas (excursiones, juegos, deportes,..., crean un clima distendido en el que la comunicación se hace más fluida).

●**Exigir éxitos inmediatos:** Es necesario tener paciencia y no esperar que las cosas se aprendan antes de tiempo, sin haber cometido antes varios errores, o sin haber adaptando las estrategias de educación a la edad, estilo de comportamiento o tipo de problemas implicados en cada situación.

Una vez descritos algunos de los errores más frecuentes, conviene dar unas breves **pautas educativas** para ganar prestigio y autoridad ante los hijos en la tarea educativa, no sin antes destacar que aunque puede parecer que los padres improvisan su actuación ante los hijos, la verdad es que la mayoría de las veces ésta responde a un plan predeterminado de acciones y metas. Se debe tener en cuenta que las pautas educativas no son comportamientos espontáneos aislados, sino que están apoyadas en un sistema de creencias sobre el desarrollo y la educación de los hijos, sobre cómo son estos y cuál es el papel de los padres. En las familias este plan aunque no es explícito ni está verbalizado, está fuertemente arraigado, por lo que su cambio resultará bastante problemático. De todo ello se deduce que la mera recomendación de recetas conductuales que los padres deben seguir no permitirá remover los verdaderos cimientos que la sustentan, si no hay una verdadera voluntad de cambio.

●Crear un clima adecuado de interacción paterno-filial que dote de competencia y autoridad a los padres, dedicando a los hijos el tiempo suficiente para conocer y controlar sus gustos, opiniones y conductas.

●Marcar objetivos claros y concisos sobre lo que ambos padres, consensuadamente y de manera comprometida, pretenden enseñar a sus hijos. Enseñándoles con cariño y mostrando confianza en ellos, dando tiempo a la consolidación de los aprendizajes mediante la práctica guiada, valorando sus esfuerzos por mejorar y todas aquellas cosas que hacen bien y minimizando, en la medida de lo posible, aquellas que hacen mal. Confiar en sus posibilidades y potenciar las expectativas positivas contribuye al logro de los buenos resultados.

●La disciplina debe combinar equilibradamente el cariño y el control. Las muestras de afecto de los padres no deben estar condicionadas por las buenas o malas conductas de sus hijos, deben ser incondicionales. Eso proporcionará a los hijos la seguridad necesaria para tomar sus propias decisiones si temor a equivocarse. Pero a la vez que se les da cariño, se deben establecer unas normas y reglas claras, preferiblemente consensuadas con los hijos, que proporcionen unos límites claros a sus conductas y que les hagan comprender que ellos son los responsables de los resultados que de ellas obtengan. Aprender a tolerar las frustraciones generadas después de cometer errores, o de soportar las reprimendas, fortalecerá su carácter y contribuirá al crecimiento personal, proporcionando las bases necesarias para la maduración del sistema personal de valores. Los hijos suelen probar hasta dónde pueden llegar con sus padres. Ante los caprichos, pataletas o enfados de los hijos, es necesario que los padres demuestren autocontrol, reaccionando de forma pausada y manteniéndose firmes hasta que éstos se calmen. Después, se podrá negociar, pero siempre en un clima de respeto mutuo y sin crispaciones, explicándoles las razones por las cuales se les deniegan ciertos privilegios o caprichos o por las que se les imponen unas restricciones determinadas. Es más efectivo un gesto de serenidad y firmeza que un discurso ya que clarifica mucho mejor la relación asimétrica (jerárquica) que determina las relaciones paterno-filiales.

●A la hora de reprender a los hijos, los padres deben ser razonablemente flexibles, según las circunstancias y edad de los hijos. No se les debe descalificar o humillar (“eres malo”, “eres tonto”) sino que se debe enfatizar en el problema concreto (“eso está mal hecho”). Para que sean correctamente asociados y entendidos, los castigos deben ser lo más inmediatos posible, así como proporcionales a la falta cometida e ir acompañados de un refuerzo de la conducta contraria positiva. Además, los límites solo deben imponerse a las conductas, no a los sentimientos. A los

hijos se les podrá prohibir una determinada conducta, pero no que sientan rabia o que lloren.

- Es importante que los padres den buen ejemplo a sus hijos. Nuestra forma de ser como personas y nuestro comportamiento con ellos será más determinante de sus conductas y actitudes que lo que les digamos o hagamos. Si los padres fuman o consumen alcohol, no serán demasiado congruentes cuando les prohíban esas conductas tan perjudiciales a sus hijos. De igual modo las maneras y comentarios que hagamos sobre los demás delante de nuestros hijos repercutirán en su forma de ver y entender el mundo que les rodea. En relación con esto, es importante que los padres se cuiden de criticar a los profesores de sus hijos en presencia de éstos, pues con ello solo contribuirán a restarle legitimidad y respeto a la institución educativa.

- Es recomendable que los padres se implique en la tarea de integrar adecuadamente los medios de comunicación en el hogar con el fin de minimizar las influencias negativas que éstos puedan ejercer sobre sus hijos y sobre las relaciones familiares y sociales. En este sentido conviene resaltar que la televisión y las nuevas tecnologías son buenos elementos de ocio siempre y cuando no sean entendidas como la única alternativa, ocupando un lugar entre otras muchas y variadas actividades. Por ello es necesario estructurar el tiempo de ocio de los hijos con distintas actividades, proporcionando alternativas a la televisión y a las “nuevas pantallas” (ordenador, videoconsola, maquinitas, móvil,...). El deporte, las actividades culturales, la interacción con los iguales, la lectura, las salidas con los padres, etc., son buenas opciones. También es importante que los padres ayuden a que sus hijos establezcan una escala de prioridades a la hora de estructurar su tiempo, dejando clara la diferencia e incompatibilidad entre trabajo/estudio y ocio, dando siempre prioridad al primero, incluso mediante el establecimiento de una serie de pactos en los que se establezcan el tiempo que cada uno de ellos requiere (“estudias dos horas y luego juegas a la play media hora/juegas al baloncesto con tus amigos/sales a dar un paseo/etc.”). Los padres también deben implicarse en la instauración de unas costumbres de consumo sensato y moderado de televisión con el objetivo de que sean los hijos los que paulatinamente se auto limiten en su consumo. Para ello deben proporcionarles unos criterios firmes para valorar objetivamente las informaciones que ésta nos ofrece y enfatizar en la necesidad de que ésta no interfiera en los horarios de sueño y descanso, insistiendo en la relación negativa entre el número de horas dedicadas a la misma y el rendimiento académico. La mejor manera de hacerlo es convirtiendo a la familia en mediadora entre los hijos y la televisión. La televisión ayuda a acceder a la información y a aprender muchas cosas de manera clara y atractiva (admirar el fondo del mar, hacer un viaje espacial, ver el interior de las células, conocer otros países y culturas, etc.) por lo que ese potencial debe ser aprovechado. Así, siempre que sea posible y desde las primeras edades, los padres deben acompañar a sus hijos cuando ven la televisión, evaluando la calidad de sus programas favoritos, ayudándoles a distinguir entre la realidad y la ficción o buscando alternativas a aquellas programaciones exentas de calidad (los videos o los DVDs pueden ser una buena alternativa a unos programas televisivos inadecuados). También es importante que los padres proporcionen a los hijos unas instrucciones básicas sobre higiene televisiva, haciendo hincapié en la distancia mínima a la que deben verla (2 metros como mínimo para una pantalla de 20 pulgadas), la postura correcta (bien sentados, con la pantalla a la altura de los ojos), las condiciones de luminosidad más adecuadas (con luz natural o artificial, pero nunca a oscuras), el volumen necesario (teniendo en cuenta que este aumenta invasivamente en contra de la voluntad del espectador en los espacios publicitarios). Tampoco es adecuado que los hijos dispongan de televisión en su habitación (pudiendo hacer un uso incontrolado de la misma) o que esta se use de manera mecánica (encendiéndola por costumbre o manteniéndola encendida continuamente como ruido de fondo). Del mismo modo, se debe realizar un control sobre el uso abusivo de las “nuevas pantallas” limitando el tiempo dedicado a las mismas, así como los contenidos a los que dan acceso.

Para terminar y resumiendo todo lo anterior, ofrecemos a continuación un decálogo de recomendaciones propuestas por Tojo, R. y otros (1994) para que los adultos ofrezcan una televisión más adecuada a sus hijos:

***Decálogo para ofrecer una televisión adecuada a nuestros hijos.
Tojo, R. y otros (1994).***

1. Ser competidores de la televisión, pasando más tiempo con los hijos, hablando y jugando con ellos, favoreciendo el desarrollo de relaciones profundas y maduras en la familia
2. Describir y crear nuevos ambientes e intereses, tanto en casa como fuera de ella, favoreciendo el juego, la diversión instructiva, la actividad deportiva, la lectura y la actividad artística de los hijos.
3. Explicarles a los hijos con claridad y razonadamente el equilibrio necesario entre los horarios dedicados a la televisión y las obligaciones escolares y extraescolares.
4. Realizar o ayudar a los hijos a seleccionar los mejores programas diarios, para ver durante un tiempo que, por lo general no deben pasar de dos horas, para así poder realizar sin apuros sus deberes cotidianos y disponer además de tiempo libre para actividades de ocio.
5. Atenerse a la programación seleccionada, participando, siempre que sea posible, con sus hijos en la visión de la TV, comentando y discutiendo con ellos los aspectos más polémicos o destacables.
6. Tener información de los riesgos biopsicosociales que la visión prolongada e indiscriminada de la TV puede producir en los niños, para poder aconsejar a sus hijos sobre los aspectos negativos de la televisión para la salud.
7. Ayudar a crear en el niño una mentalidad crítica, que lo proteja durante su desarrollo psicoemocional y educacional de los numerosos y permanentes mensajes publicitarios y de aquellos programas que lo incitan a unos hábitos de vida insaludables o antisociales.
8. Defender ante las cadenas de televisión que aquellos programas que puedan resultar negativos para la conducta o hábitos de los niños tengan una marca que los identifique y sean relegados a horarios no habituales de audiencia infantil.
9. Influir en las cadenas de TV para que esta sea un instrumento útil para el ocio, la educación y la salud del niño en el proceso de su progresiva maduración, ayudando a convertirlo en un adulto libre, democrático y solidario.
10. Influir sobre los poderes públicos para que legislen, y acuerden con las cadenas televisivas, para que las programaciones y publicidad responda a las necesidades y exigencias reales del niño, protegiendo sus derechos.

• Los padres también deben instaurar la cultura del consumo sensato y moderado sin consentir, alentar e, incluso, enorgullecerse del consumismo manifiesto. Los hijos deben aprender el valor del dinero como medio de conseguir las cosas necesarias y como algo que se debe conseguir con esfuerzo y trabajo, por lo que debe ser administrado de manera responsable. Algunos consejos interesantes son: comprar lo que realmente se necesita y se va a utilizar, sin dejarse influir por impulsos pasajeros; aprovechar las cosas hasta el final y no tirarlas a medio uso; ir a la compra con una lista previamente elaborada en casa, detallando lo que se necesita y ajustándose al máximo a la misma; hacer entender que comprar marcas no es necesariamente malo, pero implica un esfuerzo añadido como consecuencia de su alto precio. Una forma de hacerlo sería utilizando el dinero como una forma de conseguir un premio “a plazos”, dosificando las cantidades que se le dan, haciendo que necesiten ahorrar previamente para reunir todo el dinero necesario para poder comprar aquello que desean. Podemos reproducir acertadamente para esta ocasión un popular dicho del refranero español “quien nunca tuvo un apuro, no sabe lo que vale un duro”, que nos demuestra la

importancia de “sentir necesidad”, como una forma importante de dar valor a las cosas y conseguir una mayor responsabilidad a la hora de gastar.

- Los padres deben buscar asesoramiento profesional siempre que tengan dudas acerca de la mejor manera de actuar ante aquellas conductas no deseables de sus hijos, con el fin de prevenir que estas vayan a más o se consoliden. Las escuelas de padres son una buena salida ya que ofrecen información y formación, además de permitir el intercambio de experiencias con otros padres en situaciones similares. También es interesante prestar atención a los artículos e informaciones publicados por determinadas organizaciones o en revistas especializadas acerca de los comportamientos y problemas propios de los jóvenes de edad similar a la de nuestros hijos, pues ayudarán a evaluar con mayor objetividad la normalidad, o no, de esos comportamientos. Recordemos que los inicios de la adolescencia son momentos de cambios biológicos importantes que siempre van acompañados de una gran vulnerabilidad personal, por lo que no se debe bajar la guardia.

- Es recomendable un contacto frecuente con el profesorado de nuestros hijos. La implicación en su formación, así como la participación en las actividades educativas, además de ser un indicador de la calidad educativa de los jóvenes, influye positivamente en el desarrollo personal y social de los alumnos, influyendo positivamente en su rendimiento académico. Una relación cordial y fluida con los profesores, permitirá tener acceso a muchas informaciones relevante sobre la manera de ser y de pensar de los hijos, mejorando las relaciones padres-hijos.

- Por último, a modo de resumen claro y conciso proponemos un interesante cuadro de recomendaciones para padres extraído de Internet, elaborado por un equipo de orientación escolar de Nalón (Asturias).

**ALGUNAS ORIENTACIONES PARA MEJORAR
LAS RELACIONES CON NUESTROS HIJOS:**

- Hay que explicarles las razones que tenemos para oponernos a algo o castigarlos.
- Debemos escuchar cuidadosamente antes de decidir sobre lo que nos piden.
- Debemos seguir preparándolos en los hábitos domésticos (limpiar, fregar...) y rutinas personales (higiene personal y limpieza de su cuarto).
- Analizar más QUÉ hacen, que POR QUÉ lo hacen... Siempre nos preguntamos por qué, pero a veces las respuestas no son fáciles...; es mejor saber qué hacen los jóvenes para apoyar o desalentar una conducta concreta.
- Debemos ser positivos, hacer que la responsabilidad que les pedimos sea sinónimo de educación, sensibilidad, organización y sensatez.
- Debemos elogiar más que castigar.
- Debemos ser prudentes, pero sobre todo constantes, no nos rindamos fácilmente.
- Las peticiones las formularemos de forma CLARA, FIRME Y SEGURA. Los adolescentes suelen cederse con los padres demasiado inseguros. Cuando nuestros hijos no quieran hablar, preguntémosles en otro momento en el que percibamos mayor receptividad. No les obliguemos.

- Evitemos caer en comentarios hirientes o irónicos. No demos importancia a esos comentarios de nuestros hijos, a no ser que sean graves.
- Si nos equivocamos, reconozcámoslo rápidamente y sin tapujos.
- Evitemos desacuerdos con nuestra pareja delante de los adolescentes.
- Digámosles a nuestros hijos exactamente aquello que deben hacer y aquello que no, cuando les pidamos algo.
- Deleguemos en ellos responsabilidades de la casa.
- Hagamos que los adolescentes participen en las discusiones o reflexiones familiares.
- Hablemos con nuestros hijos adolescentes sobre cómo se sienten ante los sucesos de la vida, sobre sus preocupaciones y sobre cómo les van las cosas.
- Evitemos poner etiquetas a nuestros hijos (“mi hijo es un.....”)
- No dejemos de exigirles en aspectos morales o sociales.
- Valoremos la escuela y su esfuerzo, no sólo en el aspecto de resultados académicos, sino como medio de aprender para la vida.
- Valoremos en nuestros hijos la idea del compromiso.
- Animemoslos al pacto y la reflexión sobre: horarios, actividades, paga, regalos, tiempo de TV, ocio...
- Debemos estar atentos a los cambios bruscos. Todo cambio drástico tiene una causa.
- Hagamos aquello que podamos por nuestros hijos. El esfuerzo y el cariño siempre tienen recompensa.
- Permitamos que nuestros hijos se equivoquen y rectifiquen. Evitando que se sientan decepcionados ante el primer fracaso.
- Considerémonos como un buen padre y una buena madre, la perfección no existe.

EN LOS ESTUDIOS:

- Procuremos que nuestros hijos lleven una vida ordenada y descansen el tiempo necesario. Aconsémosles sobre la planificación en los estudios. Antes de buscar ayuda para nuestros hijos en los estudios analicemos si se esfuerzan lo suficiente y valoremos sus problemas concretos.
- Ofrezcámosles nuestra colaboración, pero no haciendo nada que ellos puedan hacer sólo.
- Motivémosles elogiando sus esfuerzos, valorando sus cualidades personales (todos tenemos alguna) y aceptando sin desánimo sus limitaciones. Propongámosles metas y esfuerzos realistas.

- No ocultemos información al tutor y analicemos la objetividad de la que le damos.
- Tratemos a cada hijo con iguales normas, pero valorando sus diferentes formas de ser.
- No comparemos a nuestros hijos con otras personas o familiares.
- Preocupémonos más por ellos como personas que como estudiantes.
- Critiquemos o corriamos sus fallos (lo concreto), pero nunca su persona (por ejemplo “eres un desastre”).
- Evitemos proyectar sobre nuestros hijos nuestros éxitos o fracasos vitales.
- Orientémosles, pero evitemos imponernos en las opciones académicas de nuestros hijos.
- Tengamos una visión positiva de la vida, las personas y de nuestros hijos.

6.2. EN RELACIÓN CON LA ESCUELA Y EL GRUPO DE IGUALES.

La educación en valores dentro del ámbito escolar no debe circunscribirse a su tratamiento curricular a través de los temas transversales. El estilo de enseñanza de los profesores, así como su ejemplo dado en el día a día, también serán decisivos para desarrollar un clima moral correcto dentro de las aulas. En palabras de Kalr A. Menninger (1893-1990) “es más importante lo que el maestro es que lo que enseña”. Así mismo, y a sabiendas de que las aulas no son islas desvinculadas del resto de la dinámica escolar, la dirección y el claustro de profesores deberán adoptar las medidas oportunas para que todo el centro escolar se convierta en un entorno con unas convicciones morales comunes y unas líneas de actuación similares para contribuir a la creación de un ambiente y de un estilo de relaciones adecuados, teniendo en cuenta que un centro escolar educa en actitudes y valores más por el ambiente y relaciones vividas que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula (Bolívar, 1998). De ahí la necesidad de cuidar las pautas de comportamiento ante los alumnos.

En el centro escolar, al igual que en cualquier contexto, el diálogo es un interesante procedimiento para el desarrollo de los valores. Pero para que este pueda favorecer la comunicación y el entendimiento personal necesita unas habilidades indispensables, así como unas actitudes adecuadas. Medrano (2005) cita como habilidades necesarias la **empatía** y el **autocontrol**. La primera supone la capacidad de comprender cognitiva y afectivamente al interlocutor, entendiendo su punto de vista, sus intereses y sus maneras de resolver las situaciones conflictivas. Además, requiere saber comenzar, mantener y terminar una conversación, admitir el disenso, extraer elementos de acuerdo, aceptar las críticas, esforzarse por buscar el consenso y no descalificar las posturas contrarias. El segundo implica saber afrontar una situación conflictiva sin perder la calma, lo que resulta imprescindible para generar la confianza que exige el inicio de un diálogo. Requiere la capacidad de asumir las situaciones conflictivas, aceptar las normas que rigen las relaciones interpersonales, controlar y regular las emociones inadecuadas. En cuanto a las actitudes necesarias para generar el clima de confianza necesaria entre los interlocutores, este autor cita el **respeto** por las opiniones, valores y conductas diferentes, desde la convicción de que los demás también pueden tener razón; el **esfuerzo** continuo por buscar un entendimiento con los otros interlocutores, manteniendo con asertividad los propios argumentos y tratando de entender los de los demás; la

voluntad decidida de **no imponer** nuestro punto de vista y tratar de comprender los de los demás, en el esfuerzo común de encontrar la verdad; la capacidad de admitir la **dignidad** de todas las personas evitando la tentación de la prepotencia y la sobrevaloración de los propios argumentos, y el mantenimiento de la **coherencia** entre nuestro discurso y nuestra conducta.

Teniendo en cuenta que en la actualidad la escuela constituye uno de los escasos espacios de encuentro entre iguales, es necesario aprovechar esta circunstancia para fomentar experiencias de interacción social en las que se estimule el razonamiento interpersonal. La mejor forma de hacerlo es a través de las estrategias constructivistas en las que, mediante la interacción y la discusión, se facilita la contraposición de opiniones como medio de generar conflictos y reestructurar esquemas, contribuyendo al paso a estadios de razonamiento más elevados. A los jóvenes se les debe preguntar acerca de cómo perciben los mensajes de sus padres, de sus compañeros y de sus maestros, ayudándoles a comprender el auténtico sentido del mensaje educativo y a hacer explícitas sus razones para cuestionarlo. Recordemos que el cumplimiento de las normas no garantiza el éxito educativo ya que la aceptación del mensaje debe ser real y no aparente. De la misma forma, el no cumplimiento de tales mensajes no debe ser entendido como una muestra de fracaso educativo. Cuando los alumnos rechazan el mensaje surge una ocasión para reflexionar y entablar una negociación entre las partes implicadas. En este sentido, la negociación constituye una excelente oportunidad para conocerse mutuamente, expresar los puntos de vista respectivos y revisar conjuntamente la adecuación del mensaje a la edad. No se trata de conseguir una obediencia ciega, sino de construir un ambiente escolar donde las responsabilidades se construyan conjuntamente, siendo compartidas por todos con la dialéctica como base.

Otra tarea interesante que el centro escolar puede poner en marcha es la realización efectiva de una orientación familiar en estrategias de socialización, pero sin concebirla únicamente como un catálogo de recetas infalibles exclusivo para padres sino como un servicio de apoyo y guía tanto para padres como para hijos, en el que se amplíe el conocimiento de las estrategias educativas reflexionando sobre las propias y se estimule la negociación de los mensajes entre padres e hijos así como el conocimiento y comprensión mutuo. Para ello es necesario que, en las relaciones con las familias, no se comience por desestimar o criticar las estrategias de los padres ya que con ello lo único que se consigue es amurallar sus posiciones y hacerlas inaccesibles a una inspección reflexiva y reposada. Los profesionales de la educación deben servir principalmente como guía y apoyo ya que la verdadera transformación y decisión de cambiar dependerá de la voluntad de los padres. Lo que se debe hacer es ampliar sus conocimientos sobre la multitud de metas y estrategias de socialización a su alcance, además de ofrecer información sobre las consecuencias psicológicas en los hijos de las distintas prácticas educativas, así como de su eficacia a corto y largo plazo. Ayudando a que los padres reciban asesoramiento y apoyo para utilizar las diversas estrategias de socialización, en función de la edad de los hijos, de su estilo de comportamiento o de las situaciones conflictivas que se planteen. Una vez conocidas las diversas metas y estrategias posibles, los padres deben reflexionar sobre cuáles son las suyas propias y pensar en cómo desean que sean sus hijos, qué están haciendo para conseguirlo y cómo se sienten en su papel de padres. Quizás los padres descubran que las estrategias que emplean no son las más adecuadas, o que no son adecuadas en absoluto para conseguir las metas que pretenden.

También se debe tener en cuenta la dura competencia que ejercen los medios de comunicación y, lejos de mantenerse impasible ante ella, se debe poner en marcha una serie de medidas para que la escuela enseñe a analizar y comprender la realidad y a pensar libre y autónomamente, capacitando a los alumnos para producir opiniones propias, contrastarlas con la realidad y con las de los demás, modificarlas cuando sean incorrectas y evaluar sus propias acciones según unos principios universales y no únicamente en función de las prescripciones de la autoridad adulta. Desarrollando este tipo de capacidades, se estarán contrarrestando gran parte de los efectos negativos que los

medios de comunicación pueden tener sobre los individuos. Para completar su visión crítica de la realidad y de estos medios, no estaría de más la realización de prácticas en “alfabetización televisiva” en las que los alumnos analizaran crítica y exhaustivamente los contenidos de la programación (Pérez Alonso-Geta 2005). Pese a todo, ver la televisión no necesariamente será una pérdida de tiempo si se aprovecha para reflexionar sobre los valores positivos, por ejemplo a partir de la amplia y variada filmografía disponible, o integrando en las experiencias escolares la enorme variedad de informaciones que ofrece, aprovechando así el interés y fascinación que despierta sobre la población juvenil (Etcheverría 1994, 1995). La mayoría de las organizaciones sociales (asociaciones de consumidores, ONGs,...) se sirven de este medio para el cumplimiento de sus fines: sensibilizar a la población, ampliar la repercusión de una denuncia... En una sociedad desarrollada y democrática los medios de comunicación son una excelente plataforma para los movimientos de la sociedad civil. Los niños serán ciudadanos más activos si tienen en cuenta estas posibilidades. Las televisiones (especialmente los canales locales) pueden ser también un buen canal para transmitir demandas a favor de la infancia, iniciativas llevadas a cabo por niños o jóvenes o denuncias en caso de violación de derechos. Para ello, debemos intentar ajustarnos a las exigencias de la “fabricación” de noticias que en estos medios se utilizan. De este modo, la influencia de los demás agentes de socialización se integrará en las experiencias escolares de aprendizaje y relación social (Vázquez Freire, 1999).

De toda la programación televisiva, la publicidad, por lo conciso de sus mensajes, por inmediatez y por su espectacularidad, debe ser uno de los objetos televisivos más estudiados y analizados en el aula, con el fin de formar consumidores reflexivos y críticos. A partir de las reacciones espontáneas que suscita el visionado de los *spots*, así como los demás tipos de anuncios, será posible confrontar opiniones con cierta facilidad y utilizar técnicas activas y participativas, como las de dinámica de grupo, con las que el alumnado desarrollará las herramientas necesarias para una interpretación crítica de aquellos mensajes que se le ofrecen.

La formación del profesorado debe responder a las grandes exigencias y desafíos planteados. A los educadores parece faltarles un discurso para expresar sus ideas sobre los valores y para conceptualizar el área de los valores en la educación. Ello se debe, en gran medida, a la escasa experiencia y a los escasos conocimientos teóricos que poseen en esa esfera ya que a pesar de ser un tema ampliamente tratado en la literatura sobre educación, no forma parte integrante de la formación recibida por la generalidad de los docentes. La esfera de los valores y de la educación moral se encuentra incorporada en todas las áreas curriculares, por lo que no se considera preciso ocuparse de ella en una disciplina específica que forme explícitamente parte del programa curricular. Es preciso que los educadores encuentren un discurso que les permita ocuparse del área de los valores en la educación sin las actuales confusiones, inconsistencias e inadecuaciones encontrando filosofías claras, enfoques racionales y métodos apropiados para abordar los problemas relativos al tiempo y al espacio en esta nueva era.

Modificar los medios es muy difícil, solo la formación podrá garantizar el espíritu crítico. Por ello, además de la inclusión de los temas transversales en la ley y de la creación de asignaturas específicas para el desarrollo de las mismas, como la de “educación para la ciudadanía”, es necesaria una adecuada y completa formación para su enseñanza, ayudas económicas a seminarios permanentes, proyectos de formación y asesoramiento en centros, grupos de trabajo, premios a la innovación educativa sobre temas transversales (En este sentido, podemos destacar en Galicia el Plan Valora, que es una línea de innovación educativa puesta en práctica por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y la Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes, en colaboración con otras consellerías y organismos de la Administración autonómica gallega, para potenciar la educación en valores democráticos, canalizándola a través de diversos ámbitos de actuación como son: la educación para la igualdad de hombres y mujeres; la

convivencia, ciudadanía y cultura de paz; la interculturalidad, el medio ambiente y el desarrollo sostenible; la educación vial; el consumo responsable; el ocio; la salud y el medio marino.) , etc.

Siguiendo esta línea, hace tiempo que se habla de la necesidad de cambiar la educación para elevar la actitud crítica del televidente en general y en especial la de los adolescentes y jóvenes (Ferrés Prats, 2000). Para ello, se debe trabajar en dos frentes: **En la televisión**, convirtiendo el medio en materia u objeto de estudio, educando en el lenguaje audiovisual en todos sus aspectos para formar espectadores conscientes, críticos, activos. **Con la televisión**, no tanto para incrementar su consumo cuanto como medio útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto implicaría tanto instruir a los alumnos para que sean consumidores lúcidos de los mensajes audiovisuales, dotándoles de herramientas que les permitan enfrentarse a los medios de comunicación con madurez y sentido crítico, como dotar al profesorado de la facultad de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la incorporación del lenguaje audiovisual a los mismos, lo que supondría integrar la enseñanza en el marco de la cultura de la imagen.

Además de todo esto, es fundamental que desde los centros educativos se tome conciencia de la necesidad de adquirir un compromiso educativo a través del cual todos los integrantes de la comunidad escolar contribuyan a crear un ambiente en el que se respiren los valores, sin olvidar la necesidad de abrirse a la comunidad. Enseñar valores no se reduce, por tanto, a la explicación de ideas, conceptos o contenidos. Exige una metodología específica y unas condiciones ambientales determinadas.

6.3. EN RELACIÓN CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Teniendo en cuenta que “las reglas del mercado” son las directrices por las que se orientan los medios de comunicación, será muy difícil que se produzca un cambio en sus estrategias en aras de una mejor influencia sobre la población, pues sus objetivos principales continuarán basándose en la manipulación de las voluntades para conseguir un mayor porcentaje de población ávida de consumir aquellos productos que publicitan.

Así, aunque la normativa general de consumo entiende que la juventud, y en especial los niños, son los consumidores más vulnerables y merecen una protección especial, en la mayoría de los casos, esta no se cumple ni siquiera en sus condiciones mínimas. Se ofrecen las siguientes propuestas:

- Es necesario que, como servicio público, la televisión se ciña a las normas establecidas, con una publicidad que no contenga imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores. Y que no los incite directamente a la compra de un producto o de un servicio explotando su inexperiencia o su credulidad. Tampoco debería promover que los menores persuadan a sus padres o tutores, o a los padres o tutores de terceros, para que compren los productos o servicios de que se trate. En ningún caso, debería explotar la confianza en sus padres, profesores o en otras personas, tales como profesionales de programas infantiles o personajes de ficción. Y mucho menos podría, sin motivo justificado, presentar a los niños y jóvenes en situaciones peligrosas. En los casos de la publicidad o televenta de juguetes, no debería a inducir a error sobre las características de los mismos, ni sobre su seguridad, ni tampoco sobre la capacidad y aptitudes necesarias para utilizar dichos juguetes sin producir daños para los usuarios o a otros. Además, ningún anuncio de televenta debería incitar a los menores a adquirir, o alquilar, o contratar, ellos directamente los productos.

- La programación infantil debería estar claramente diferenciada del resto de la programación,

respetando los horarios de protección y desarrollando en las familias una sensación de confianza acerca de los contenidos a los que sus hijos van a tener acceso dentro de la misma, para ello, además de los programas específicamente lúdicos, deberían incluirse programas especialmente dirigidos a la creación y fomento de los valores democráticos así como diferenciarse y señalizarse claramente, de acuerdo con su adecuación a las distintas edades.

- Los poderes públicos y las instituciones deberán velar por el bien de los menores, supervisando el cumplimiento de las normas y promoviendo la “alfabetización audiovisual” en los centros educativos y en los programas de carácter didáctico. También deberían regular claramente los horarios y contenidos de las programaciones infantiles.

- Los padres deberían tener acceso a la formación en lectura de imágenes audiovisuales dentro de un proyecto amplio de apoyo familiar multidisciplinar. Este apoyo podría realizarse tanto en los centros escolares, a través de las escuelas de padres, como mediante publicaciones periódicas, en las que se analizaran de forma crítica los programas y se ofreciesen orientaciones útiles para concienciar sobre la necesidad de conocer e identificar la programación más adecuada para los hijos, así como del papel mediador entre sus hijos y los contenidos televisivos de los padres.

- Crear un órgano independiente para controlar la programación televisiva infantil, analizando qué programas emiten contenidos que atentan contra el establecimiento de los valores fundamentales y cuáles desarrollan valores democráticos y de carácter educativo y formativo, certificando qué programas son aptos para menores y qué cadenas generalistas emiten un mínimo de programación infantil.

- Promover la producción televisiva y de videojuegos orientados a la juventud en los que prime la experimentación activa y la originalidad sobre la espectacularidad de los diseños o de las puestas en escena.

- Buscar una mayor coordinación y colaboración entre la televisión, la familia y la escuela, actualmente demasiado distanciadas entre sí, como la mejor manera de desarrollar una correcta socialización de niños y jóvenes.

6.4. RECURSOS DE INTERÉS.

A continuación se ofrecen unas referencias bibliográficas y direcciones de Internet que han sido seleccionados por su potencial utilidad tanto para padres como para educadores. Para una información más completa, véase el apartado “referencias bibliográficas”.

6.4.1. BIBLIOGRAFÍA.

- **Díaz, C. (2005): Educar en valores. Guía para padres y maestros. México, Trillas.** Interesante “caja de herramientas” para manejar las habilidades personales, familiares y pedagógicas basada en la fuerza del ejemplo como elemento clave de la educación en valores.

- **Francia, A. y Oviedo, O. (2005): Educar en valores con los cinco sentidos. Dibujos, poemas, frases y actividades. Málaga, Ediciones Aljibe, S.L.** Es un libro lleno de variados recursos (incluso películas) a los que se le puede sacar partido en la escuela o en la familia.

- **Saiz, M.; López, A.; Salvat, M. y Cornudelle, M. (2003): Vivir los valores en la escuela. Propuesta educativa para Educación Infantil y Primaria. Madrid, Editorial CCS.** Sugiere

actividades pensadas para alumnos/as de 3-13 para trabajar los valores de solidaridad, tolerancia, diálogo, alegría y otros muchos implícitos, a través de las experiencias diarias de los niños/as. También podría utilizarse como guía de debate en la comunidad escolar para configurar el tratamiento del Proyecto Curricular de Centro así como de eje transversal del curriculum.

•**Urrea Portillo, J.; Vidal, M.A. y Clemente, M. (2000): Televisión: Impacto en la infancia. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.** Ofrece reflexiones y recomendaciones tanto para padres/madres, como para maestros/as, niños/as, administraciones y las propias televisiones.

6.4.2.PÁGINAS WEB.

•**<http://www.ateiamerica.com>.** Es la página de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana, con sede en Madrid. Una organización sin ánimo de lucro, cuya misión es contribuir al desarrollo de la educación de Iberoamérica mediante la utilización de la televisión y otras tecnologías de la información y comunicación.

•**<http://www.aprendeyjuegaconea.com>.** Es una Web educativa sobre videojuegos creada por un grupo de investigadores catalanes (JovenTIC) para orientar a padres y educadores/as ofreciéndoles información y pautas claras con el fin de fomentar su buen uso.

•**<http://w3.cnice.mec.es/enlaces/transversales.htm>.** Dentro de la página del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del MEC, este enlace se dedica a los temas transversales del curriculum y a la educación en valores. Para cada uno de ellos ofrece todo tipo de recursos y direcciones de interés.

•**<http://www.educared.net>.** Impulsada por la Fundación Telefónica, Telefónica y organizaciones del mundo educativo, es un programa abierto que aspira a aunar a toda la comunidad educativa española –profesores, alumnos y padres- de enseñanza Primaria y Secundaria. Ofrece, entre otras cosas, interesantes recursos educativos y foros de opinión.

•**http://www.educasites.net/educacion_en_valores.htm.** La página de recursos educativos en red, específica para docentes, contiene en este enlace una sección dedicada a la educación en valores con múltiples enlaces de interés.

•**<http://www.protegeatushijos.com>.** Una página Web desarrollada para que los padres se informen acerca de los riesgos de Internet y puedan adquirir diversas herramientas de filtrado de los contenidos a los que sus hijos pueden tener acceso desde su ordenador. También ofrece estrategias para que los padres se impliquen más en la “navegación en familia”.

•**<http://www.santillana.es>.** Es más que la página de una editorial de libros de texto que ofrece recursos para profesores y padres. Uno de sus enlaces (“AdInfinitum”) contiene ocio educativo para niños/as de 6 a 13 años. También es recomendable el enlace www.santillana.es/scripts/santies/hablar/como.asp?cod=7864&fm=I en el que tratan de demostrarnos y hacernos reflexionar acerca de que la televisión no es imprescindible y de que existe la posibilidad de dejar de verla de vez en cuando, o siempre. La sección “En un pispas” ofrece muchas ideas para divertirse en familia (tertulias familiares, juegos de mesa, manualidades, lectura, etc.).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acok, A. y Bengston, V. (1980): Socialization and attribution processes: actual vs perceived similarities among parents and youth. *Journal of marriage and the family*, 40, 501-515.
- Aguaded, J.I. (1999): Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva. Barcelona, Paidós.
- Alberto Andrés, M. (1993): Infant: televisió: Una relació necessàriament negativa? *Revista de Catalunya*, 72 (marzo) pp. 13-22.
- Alonso, M.; Matilla, L. y Vázquez, M. (1986): Los Teleniños. Barcelona, Laia.
- Alonso, M.; Matilla, L. y Vázquez, M. (1995): Teleniños públicos, teleniños privados. Madrid, Quirón.
- Altarejos, F. (1999): Dimensión ética de la educación. Pamplona, Eunsa.
- Allport, G.W. (1954): The nature of prejudice. Cambridge, Addison-Wesley. Traducción castellana, 1971, La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires, Eudeba.
- Anderson, J. y Wilkins, R. (2000): ¡Qué no te atrape la pantalla! Consejos para no abusar de la televisión y el ordenador. Madrid, Alfaguara.
- Andrés, F., Elzo, J. y otros (1990): La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999. Madrid, Fundación Santa María.
- Andrés, F. (1991): Los nuevos valores de los españoles: España en la encuesta europea de valores. Madrid, Fundación Santa María.
- Ansart P. (1990): Las sociologías contemporáneas. Buenos Aires, Amorrortu.
- Antón, J.A. (2000): Educación para el desarrollo. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 62-64.
- Aranguren, J.L. (1958, 1981, 7ª ed.): Ética. Madrid, Alianza Editorial.
- Arnett, J.J. (1995): Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Ausubel, D. (1952): Ego development and the personality disorders. New York, Grune and Sttraton.
- Ayer, A.J. (1936, trad. 1986): Lenguaje, verdad y lógica, Barcelona, Planeta.
- Bachman, J.G., Lloid, D.J. y O'Malley, P.M. (1987): Monitoring of future: questionnaire responses from the nation's high schools seniors. Michigan, Ann Arbor.
- Bandura, A. (1976, trad. 1987): Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa Universitaria.
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1963): Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid, Alianza Editorial.
- Banks, J.A. (comp.) (1937): "Teaching Ethnics Studies". 43º Year Book. Washington D.C., Nacional Coucil for Social Studies.
- Bárcena, F. (1997): El oficio de la ciudadanía. Barcelona, Paidós.
- Bartolomé, M. (coord.) (2002): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, Nárcea.
- Bartra, E. (1987): La mujer, ideología y arte. Barcelona, La sal ediciones de les Dones.
- Baumrind, D. (1991): Parenting styles and adolescent development. En I.I. Brooks-Gunn, R.L. Learner y A.D. Petersen (eds.), *The encyclopedia of adolescence*, (pp. 223-238). Nueva York, Garland.
- Bayley, N. y Schaeffer E. S. (1964): Correlations of maternal and child behaviors with the development of mental abilities: Data from the Berkeley Growth study. En *Monographs of the Society of Research on Chield Development*, 29(6).
- Bebeau, M. J.; Rest, J. R. y Narváez, D. (1999): Beyond the promise: a perspective on research in

- moral education. En *Educational researcher*, vol. 28, nº4, pp.18-26.
- Bengoechea, P. (1998): La percepción del clima socio-familiar en niños de padres separados: un enfoque cognitivo contextual. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (3-4), 343-354.
- Bengston, V. (1975): Generation and family effects in value socialization. *American sociological review*, 40, 358-371.
- Bennett, W.J. (ed)(1995): *The children's book of virtues*. New York, Simon & Schuster.
- Berger y Luckman (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Berger, K.S. y Thompson, R.A. (1997): *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Bergling, K. (1981): Moral development: The validity of Kohlberg's theory. En *Stockholm studies in educational psychology*, nº 23. Estocolmo, Almqvist and Wiksell.
- Berkowitz, M.W. (1995): Educar la persona moral en su totalidad. Número monográfico sobre Educación y Democracia, vol. II, coordinado por Miquel Martínez Madrid. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, nº8 pp. 73-102.
- Berstein, B. (1971): *Class, codes and control* (vol. 1). Theoretical studies toward a sociology of Language. Londres, Routledge and Kegan Press.
- Bilbeny, N. (1999): *Democracia para la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- Blanco, A.I. (2000): Los valores de los españoles desde la perspectiva sociológica. En Lafuente, M.I. (Coord.): *Los valores en la ciencia y la cultura*. Universidad de León, Servicio de publicaciones y medios audiovisuales, pp. 447-455.
- Blasi, A. (1989): The Integration of Morality in Personality. En Etxebarria, I. (dir.): *Perspectivas de cambio moral*. Cursos de verano de San Sebastián, VII, pp. 119-133.
- Bolívar, A. (1998): *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Granada, Junta de Andalucía, Conserjería de Educación y Ciencia.
- Bonete Perales, E. (1999): *Ética de la comunicación audiovisual*. Madrid, Tecnos.
- Borrego de Dios, C. (1997): Narraciones televisivas y modelos ideológicos de socialización. En *Cultura y Educación*, 5, pp. 45-68.
- Borzekowski, D.L.G. y Robinson, T.N. (2005): The remote, the mouse and the No. 2 pencil: The House hold media environment and academic achievement among third grade students. En *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 159, pp. 607-613.
- Bourdieu, P. (1996, trad. 1977): *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.
- Brezinka, W. (1990): *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid, Narcea.
- Brofenbrenner, U. (1962): Soviet methods of character education. *American Psychologist*, 17, 550-564.
- Brofenbrenner, U. (1974): Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool program, (Vol. 2). Washington, DC, Department of Health Education and Welfare, Office of Child Development.
- Brofenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development. En *Research Perspectives*, 22 (6), 723-742.
- Bruner, J. S. y Goodman, C.C. (1947): Value and need as organizing factors in perception. En *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- Bruner, J. S. (1966): Education as social invention. En *Saturday review*, 19 (2), 48 (8), 70-72, 102-103.
- Bruner, J. S. (1971): *The relevance of education*. Nueva York, W.W. Norton.

- Brunner, C. y otros (1998): Girls games and technological desire. En Cassell, J y Jenkins, H.: From Barbie to moral kombact. Cambridge, MIT Press, 46-71.
- Bryan, J. y Rockwell, S. C. (1994): Effects of massive exposure to sexually oriented prime-time television programming on adolescent's moral judgement. En Zillman, D. y otros (eds.): Television and the american family, 242-272. Nueva York, Lawrence Erlbaum.
- Bugental, D. B. y Goodnow, J. J. (1998): Socialization processes. En W. Damon (ed.): Handbook of child psychology; volumen 3, N. Eisenberg (ed.): Social, emotional and personality development, 389-462. Nueva York, Wiley.
- Bunes, M. ; Calzon, J. y otros (1993): Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna. San Sebastián, Deusto, ICE.
- Buxarraís, M. R. (1993): Procedimientos y métodos en la educación moral. En Aula de Innovación Educativa. Julio-agosto, nº 16-17, 35-40.
- Buxarraís, M. R. (1997): La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales. Bilbao, Desclée de Brower.
- Camps, V. (1996): El malestar de la vida pública. Barcelona, Grijalbo.
- Caplan, G. y Killilea, M. (1976): Support systems and mutual help: Multidisciplinary exploration. New York, Grune y Stratton.
- Carlo, G. ; Eisenberg, N.; Kholler, S. H.; Da silva, M. S. y Frohlich, C. B. (1996): A cross-national study on the relations among prodocial moral reasoning, gender role orientatios and prosocial behaviors. En Developmental Psichology, 32, nº2, 231-240.
- Carlo, G.; Eisenberg, N. y Knight, G.P. (1992): An objective measure of adolescent's prosocial moral reasoning. En Journal of research on adolescence, 2, nº4, 331-349.
- Carreras, L.; Eijo, P.; Estany, A.; Gómez, Mª. T.; Guich, R.; Mir, V.; Ojeda, F.; Planas, T. y Serrats, Mª. G. (1995, 12ª ed. 2003): Cómo educar en valores. Madrid, Narcea.
- Carugatti, F. y Mugny, G.C. (1988): La teoría del conflicto sociocognitivo. En Mugny, G. y Pérez, J. A. (comp.): Psicología Social del desarrollo Cognitivo. Barcelona, Anthropos.
- Casares, P. (1995): Test de valores: un instrumento para la evaluación. En Revista Española de Pedagogía, nº 2, septiembre-diciembre, 513-537.
- Cashmore, J.A. y Goodnow, J.J. (1986): Influences on australian parent's values. Ethnicity versus socioeconomic status. En Journal of cross-cultural psychology, 17, (4) 441-454.
- Castells, P. y Bofarull, I. (2002): Enganchados a las pantallas: Televisión, videojuegos, internet y móviles. Guía para padres, educadores y usuarios. Barcelona, Planeta.
- Cembranos, C., Bartolomé, M. y otros (1981): Estudios y experiencias sobre educación en valores. Madrid, Nárcea.
- Chaffee, S.H. (1978): Communication patterns in the family: implications for adaptability and change. Actas del 64th annual Meeting of Speech and Communication Association. Minneapolis, U.S.A.
- Cid, X. M.; Dapía, M. D.; Heras i Trías, P. y Payá, M. (2001): Valores transversales en la práctica educativa. Madrid, Síntesis.
- Clarke, P. B. (1996): Ser ciudadano. Madrid, Sequitur.
- Colby, A.; Kolberg, L.; Gibbs, J.y Lieberman, M. (1983): A longitudinal study of moral judgment. Monographs of the society for Research in child development, 48 (1-2) nº 200.
- Coll, C. (1987, reimp. 1992): Psicología y currículum. Barcelona, Paidós.
- Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios (2004): La influencia de los videojuegos en los niños. Sevilla, Instituto Nacional de Consumo.
- Cooper, J. y Mackie, D. (1986): Videogames and agression in children. En Journal of aplied social

psychology, 16 (8), 726-744.

- Corman, L. (1980): La educación en la confianza. Barcelona, Planeta.
- Cortina, A. (1998): Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad. Madrid, Taurus.
- Cortina, A. (1999): Los ciudadanos como protagonistas. Barcelona, Galaxia-Gutenberg/Círculo de lectores.
- Cronbach, L.J. (1977): Educational psychology, Harcourt Brace Jovanovich. Stanford, California, Stanford University.
- Cusinato, M. (1988, trad. 1992): Psicología de las relaciones familiares. Barcelona, Herder.
- Damon, W. (1977): The social world of the child. San Francisco, California Jossey-Bass.
- Damon, W. (1984): Self Understanding and Moral Development from Childhood to Adolescence. En Kurtines, W. M. y Gewirtz, J.L. (eds.): Moral Education: Theory and application. Nueva Jersey: LEA, Hillsdale.
- Damon, W. (1988): The moral child: nurturing children's natural moral growth. New York, Free Press.
- Damon, W. y Gregory, A. (1997): The youth charter: towards the formation of adolescent moral identity. En Journal of Moral Education, 25, 117-130.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: An integrative model. En Psychological Bulletin, 113, 487-496.
- De la Caba, M. Á. (1993): Razonamiento y construcción de valores en el aula. U. País Vasco, Infancia y aprendizaje.
- Del Río, P. (1996): Psicología de los medios de comunicación. Diseño sociocultural en comunicación audiovisual. Madrid, Síntesis.
- Delors, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Barcelona, Santillana/UNESCO.
- Delors, J. (Coord.) (1996): Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana. UNESCO.
- Delval, J. (1981): La representación infantil del mundo social. En Infancia y Aprendizaje, 13, 35-67.
- Delval, J. (1994): El desarrollo humano. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Delval, J. (2000): Amigos o enemigos: la televisión y la escuela. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 15-19.
- Dennis, N. (1993): Rising crime and the dismembered family. London: IEA Health and Welfare Unit. En Díaz Aguado, M.J. (1982). El desarrollo del razonamiento moral, continuación de la obra de Piaget y elaboración del enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg. Psicología General y Aplicada, 37, 239-248.
- Dewey, J. (1939): Theory of valuation. Chicago, University of Chicago Press.
- Díaz Aguado, M. J. (1989): El conflicto como motor del desarrollo moral. En Perspectivas de cambio moral. Cursos de verano en San Sebastián. VII, 81-93.
- Diccionario de Psicología e Educación (1999), Consellería de Educación e O.U. da Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Política Lingüística.
- Díez Gutierrez, E. J. (Dir.)(2004): La diferencia sexual en el análisis de videojuegos. Madrid, CIDE-MEC-Instituto de la mujer.
- Documentos para la Reforma (1990): Vol. 2. Madrid, Alhambra.
- Domínguez Rodríguez, P. (2004): El grupo de iguales. En Bueno, J.A. y Castanedo, C (Coords.): Psicología de la educación aplicada. Madrid, Editorial CCS.
- Domino, G. y Hannah, M.T. (1987): A comparative analysis of social values of Chinese and American children. En Journal of cross-cultural Psychology, 18, 58-77.
- Dosil, A. (1997): Educación en valores e familia. En Revista Galega do ensino, 15, 339-354.
- Dunn, J. (1988, trad. 1993): Los principios del entendimiento social. Buenos Aires, Nueva Vision.

- Durán, X. (2004): A televisión, as novas tecnoloxías e a conducta dos nenos. Ames (Galicia), Laiovento.
- Durkheim, E. (1973): Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education. Nueva York, Free press.
- Durnell, T. (1998, 2000): Gender and computing: a decade of change. Computers education, 28, 1. En Revista electrónica de tecnología educativa, 12.
- Eisenberg, N. (1976): The relationship of political attitudes to constraint and prosocial moral reasoning. En Developmental Psychology, 12, 552-553.
- Eisenberg, N. (1979): Development of children's prosocial moral judgment. En Development Psychology, 15 (2), 128-137.
- Eisenberg, N. (1986): Altruistic emotion, cognition and behavior. New Jersey, LEA.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998): Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), Handbook of Child Psychology, Vol 3. Social, emotional and personality development. New York, Wiley.
- Eisenberg, N.; Carlo, G.; Murphy, B. y Van Court, P. (1995): Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. En Child development, 66, (4), 1179-1197.
- Eisenberg, N.; Miller, P. A.; Shell, C.; McNalley, S y Shea, R. (1991): Prosocial development in adolescence: a longitudinal study. En Child Development, Vol. 27, 5, 849-857.
- Elxapuru, I. y Medrano, C. (2001): Desarrollo de los valores en las instituciones educativas. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto y MEC.
- Enesco, I. y Del Olmo, C. (1988): La comprensión infantil de normas sociales. Madrid, CIDE.
- Erickson, E. (1968, trad. de 1978): Identidad, Juventud y crisis. Buenos Aires, Paidós.
- Escámez, J. (1991): ¿Qué hacer en la educación moral? En varios, Homenaje al Profesor Ricardo Marín Ibáñez. Madrid, UNED, 97-108.
- Escámez, J. (1997): La educación del carácter. En Ortega Ruiz, P. (coord.) Educación moral. Murcia, Caja Murcia, 127-137.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986): La enseñanza de actitudes y valores. Valencia, Nau Llibres.
- Eson, M. (1978): Psychological Foundations of education. Nueva York, Rinehart and Wiston (traducción española interamericana).
- Estallo, J. A. (1995): Los videojuegos: juicios y prejuicios. Barcelona, Planeta.
- Esteve, J. M. (1983): Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños. Los anuncios y juguetes y las cartas de Reyes. Madrid, Narcea.
- Etcheverría, J. (1994): Telépolis. Barcelona, Destino.
- Etcheverría, J. (1995): Cosmopolitas domésticos. Barcelona, Anagrama.
- Ferrés Prats, J. (1998): Com veure la TV? La publicitat. Barcelona: CAC (Consell de l'Audiovisual de Catalunya).
- Ferrés Prats, J. (2000a): La formación del profesorado. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 20-23.
- Ferrés Prats, J. (2000b): Cómo ver la publicidad. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 65-68.
- Festinger, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Evanston: Row, Peterson.
- Forgas, J. P. (1981): Perspectives on everyday understanding. Londres, Academic Press.
- Fraenkel, J. R. (1977): How to teach about values: An analytic Approach. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Freud, S. (1901, reed. 1980): Psicopatología de la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1903, reed. 1979): El malestar en la cultura. Madrid, Amorrortu.
- Freud, S. (1905, reed. 1978): Tres ensayos sobre la teoría sexual. Madrid, Amorrortu.

- Freud, S. (1939, reed. 1980): Moisés y la religión monoteísta. Buenos Aires, Amorrortu.
- Fromm, E. (1941): *Escape from freedom*. New York, Farrar and Rinehart.
- Frondizi, R. (1958, 1986, 1992, 5ª ed.): ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. México, Fondo de Cultura Económica.
- Frondizi, R. (1997): Introducción a los problemas fundamentales del hombre. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gala, A. (1988): *Dedicado a Tobías*. Madrid, Planeta.
- Galino, A. (1980): Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX. Madrid, Academia de Doctores de Madrid.
- Garbarino, J.; Bronfenbrenner, V. (1976): *The Socialization of Moral Judgment and Behaviour in Crosscultural Perspectives*. En Lickona, T. (ed.): *Moral Education: Theory and Application*. Nueva Jersey: LEA, Hillsdale.
- García Bacete, F.J. (2003): Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. En *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García Galera, M.C. (2000): *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona, Gedisa.
- García Guzmán, J. M. (2002): *Educación y Valores en España*. Cádiz, CIDE.
- García Hernández, M. D.; Ramírez, G. y Lima, A. (1998): La construcción de valores en familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J.: *Familia y desarrollo humano*, 201-220. Madrid, Alianza Editorial.
- García Matilla, A.; Callejo Gallego, J. y Walzer, A. (2004): *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García Muñoz, N. (1997): *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*. Barcelona, Bellaterra (tesis doctorales).
- García Reina, L. (2004): Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: aproximación estructural a la programación y los mensajes. En *Ámbitos*, 11-12 (1) y (2), 115-129. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- García, M. D. y Lima, A. (1995): Educación en valores: Lo que los profesores dicen transmitir y lo que los alumnos dicen recibir. *Actas del II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención Psicopedagógica*. Madrid.
- García, M. D. y Ramírez, G. (1995): Valores y acercamiento paterno-filial. *Actas del II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención psicopedagógica*. Madrid.
- García, M. D. y Ramírez, G. (1997): Los valores asociados al bienestar familiar desde la perspectiva de sus miembros. La Laguna, Universidad de La Laguna.
- García, M. D., Ramírez, G. y Lima, A. (1998): La construcción de valores en la familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza editorial, 201-221.
- Garrido, V. (2003): La educación familiar. En Amigo, M. L. (Ed.): *Humanismo para el siglo XXI*, 377-383. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Gautier, R y Boeree, G. (2005): *Teorías de la personalidad: una selección de los mejores autores del S. XX*. Santo Domingo, UNIBE.
- Gervilla Castillo, E. (1991): *El animador. Perfil y opciones*. Madrid, CCS.
- Gervilla Castillo, E. (1993a): *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid, Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (1993b): Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de Régimen General. En *Revista Española de Pedagogía*, L1, 195, 269-289.
- Gervilla Castillo, E. (1997): El conflicto de valores en la educación familiar. *Actas del VI Congreso Internacional de Educación Familiar*. Málaga.

- Gesell, A. (1999): El niño de 13 y 14 años. Barcelona, Paidós.
- Gesell, A. (2000): El niño de 11 a 12 años. Barcelona, Paidós.
- Gibbs, J. C. (1977): Kohlberg's stages of moral judgement: A constructive critique. En *Harvard Educ. Rev.* 47, 43-61.
- Gibbs, J. C. (1979): Kohlberg's moral stage theory: A piagetian revision. En *Human Development*, 22, 89-112.
- Gibbs, J. C. (1991): Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. En *Human development*, 34, 88-104.
- Giddens, A. (1991, trad. 1997): Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona, Península.
- Giddens, A. (1994, trad. 1997): Modernización Reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid, Alianza Editorial.
- Gijón Casares, M. (2004): Valores y relaciones interpersonales en la escuela. Barcelona, Graó.
- González Lucini, F. (1990, reed. 1992): Educación en valores y diseño curricular. Madrid, Alhambra Longman.
- González Lucini, F. (1993): Temas transversales y educación en valores. Madrid, Alauda.
- González Radio, V. (1994): Sociología: teoría y método de las Ciencias Sociales. Santiago de Compostela, Tórculo.
- González Radio, V. (2000): La educación y la transmisión de los valores sociales. En Santos Rego, M. (Ed.): A pedagogía dos valores en Galicia. Universidad de Santiago, Servicio de Publicaciones, 57-69.
- González, R. y Vázquez, A. (2002). Políticas educativas na dimensión europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio. En Vez, J. M. y Otros (Coords.): Foro Europeo: Educación no Terceiro Milenio, 90-110. Santiago de Compostela, ICE da USC.
- Gordillo Alvarez-Valdés, M. V. (1996): Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Secretaría General Técnica.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000): Psicología social de la familia. Barcelona, Paidós.
- Gros, B. (2000): La dimensión socioeducativa de los videojuegos. En *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología*, 12 (En <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec12/gros.html>).
- Guisán, E. (1986): Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea. Barcelona, Anthropos.
- Gutiérrez, M. (1984): Niveles de disciplina familiar, autoestima y variables escolares. Tesis de licenciatura. Universitat de València.
- Hall, B. P.; Harari, O.; Ledig, B. y Tondow, M. (1986): Manual for the Hall-Tonna Inventory of Values. New York, Paulist Press. Versión castellana, 1989, ICE de la Universidad de Deusto.
- Halstead, J. M. (1999): Moral education in family life: the effects of diversity. En *Journal of Moral Education*, 28 (3), 265-281.
- Hancox, R. J.; Milne, B. J. y Poulton, R. (2005): Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. En *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 159, 614-618.
- Hansen, D.T. (1998): Los profesores y la vida cívica de las escuelas. En *Revista Española de Pedagogía* 209, 31-49.
- Hartup, W. W. (1996): The company they keep: Friendships and their developmental significance. En *Child Development*, 67, 1-13.

- Heider, F. (1946): Attitude and cognitive organization. En *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Hernández, C. (1986): Los valores sociales, un instrumento para el conocimiento del niño social. Su reflejo en la comunicación publicitaria. En *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 109-122.
- Hernández, F. y Escribano, P. (2000): Los niños en televisión. En *Cuadernos de Pedagogía* (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 37-40.
- Hernández, P. (1991, reed. 2002): *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México, Editorial Trillas.
- Hernández, P. (2002): *Los moldes de la mente*. Tenerife, Tafor.
- Herrero, J. (1992): *Educación familiar y socialización familiar: un análisis de la interacción*. Tesis de licenciatura. Universitat de València.
- Hill, B.V. (1991): *Values Education in Australian Schools*. Melbourne, ACER.
- Hoffman, M. L. (1975): Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. En *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1983): Affective and cognitive processes in moral internalization. En Higgins, E.T.; Rubble, D. N. y Hartup, W. W. (eds.): *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, 236-274. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991): Empathy, social cognition and moral action. En Kurtines, W. M. y Gewirtz, J. L.(Eds.): *Handbook of moral behaviour and development*, Vol. 1. Theory. Hillsdale, New York, Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1992): La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En Eisenberg, N. y Strayer, J.: *La empatía y su desarrollo*. 59-93. Bilbao, Biblioteca de psicología, Desclée de Brower.
- Holstein, C. (1976): Irreversible stepwisw sequence in the development of moral jugglement. A longitudinal study of males and females. En *Child Development*, 47, 51-61.
- Horrocks, J. (1997): *Psicología de la adolescencia*. México, Trillas.
- Howe, L. y Howe, M. (1979): *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid, Santillana.
- Hume, D. (1966): *Enquiries concerning the human understanding an concerning the principles of morals*. Original de 1777 (2ª ed.). Oxford, England, Clavendon Press.
- Hunt, M.P. y Metclaf, L.E. (1968): *Teaching High School Social Studies*. New York, Harper & Row.
- Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (1984, trad. 1991): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona, Vicens Vives y MEC.
- Huston, A. C.; Wright, J. C.; Marquis, J. y Green, S. B. (1999): How jounge children spend their time: Television and other activities. En *Developmental Psychology*, 35 (4), 912-926.
- Ibáñez Martín, J. A. (2004): *Programas de Educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica*. Proyecto Educación en Valores. ATEI.
- Ikea Ibérica, S. A. (2006): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/746/info4.html>.
- Inglehart, R. (1991): *El cambio cultural*. Madrid, C.I.S.
- Instituto de la Juventud. Ministerio de Asuntos Sociales (2005): *Informe Juventud en España 2004, Condiciones de vida y situación de los jóvenes*.
- Jacob, P. y Flink, J. (1962): Values and their function in decision-making. En *American behavioral scientists supplement*, 5.
- Jarret, J. L. (1991): *The Teaching of Values: Caring and Appreciation*. Londres, Routeledge.
- Kagan, J. (1981): The moral function of the school. En *Daedalus*, Verano de 1981: 151-165.
- Kandel, D. y Lesser, G. (1972): *Youth in two worlds*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Kegan, R. (1982): *The Evolving Self*. Cambridge Mass, Harvard University Press.
- Kelly, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*. New York, Norton.
- Khatri, P. (1995): Behavioural and academic correlates of sociometric status among rural Indian children. En biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Indianapolis, IN.
- Kidwood, T. (1991): *Concern for others*. Londres, Routledge.
- Kirschenbaum, H. (1973): *Advanced Value Clarification*. California, La Jolla.
- Kluckhohn, C. (1951): Values and value-orientations in the theory of action. En Parsons, T. y Shils, E.: *Toward a general theory of action*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 388-433.
- Kohlberg, L. (1968): The child as a moral philosopher. En *Psychology Today*, Septiembre. Traducción castellana de J. Delval, El niño como filósofo moral. En J. Delval (Comp.), 1978: *Lecturas de psicología del niño*, vol. 2. Madrid, Alianza, pp. 203-314.
- Kohlberg, L. (1984): *Essays in Moral Development: The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper Row (vol. 2).
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología de desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y Elfenbeim, D. (1975): The development of moral judgments concerning capital punishment. En *Am. J. Orthopsychiatry*, 45, 614-640.
- Kohn, M. L. y Slomczynski, K. M. (1990): *Social structure and self-direction: a comparative analysis of the United States and Poland*. Oxford, Blackwell.
- Kohn, M. L., Slomczynski, K. M. y Shoenbach, C. (1986): Social stratification and the transmission of values in the family: across-national assessment. En *Sociological Forum*, 1, 73-102.
- Krcmar, M. y Valkenburg, P. M. (1999): A scale to assess children's moral interpretations of justified and unjustified violence and its relationship to television viewing. En *Communication Research*, 26, 608-620.
- Kuhn, D. (1976): Short-term longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg's early stages of moral judgement. En *Developmental Psychology*, 12, 162-166.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991): Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. En *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lara, L. (2000): Teleniños, pero menos. En *Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación)*, 297, 50-52.
- Lautrey, J. (1985): *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid, Visor.
- Le Shan (1952): Time orientation and social class. En *Journal of abnormal and social psychology*, 42, 589-592.
- León, J. M.; Cantero, F. J. y Gómez, T. (1997): Efectos de la clasificación del comportamiento del modelo simbólico televisado sobre la agresividad infantil. En *Revista de Psicología Social*, 12 (1), 31-42.
- Lévy-Bruhl, L. (1903): *La morale et la science des mœurs*. París, Alcan.
- Lévy, P (1998): *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós.
- LGE, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. (BOE 06/08/70).
- Lickona, T. (1985): Parents as Moral Educators. En Berkowitz, W.; Oser, F. (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- Llopis Blasco, J. A. (1993): *Los valores en la reforma del sistema educativo español. Estudio para una educación en los valores*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Llopis Blasco, J. A. y Ballester, M. R. (2001): Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas. Valencia, Tirat lo Blanch.
- Llul, J. (1990): Inside family viewing. Ethnographic research on television's audiences. London, New York, Routledge.
- LODE (1985), Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del derecho a la educación (BOE 04/07/85).
- LOE (2006), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/06).
- LOGSE (1990), Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Organización general del sistema educativo (BOE 04/10/90).
- López Matallana, M. y Villegas Saldaña, J. (1995): Organización y dinamización de ludotecas. Madrid, CCS.
- López, F. (1994): Para comprender la conducta altruista. Navarra, Verbo Divino.
- Lucas Martín, A. (1996): Introducción a la sociología. Para el estudio de la realidad social. Madrid, EUNSA.
- Lujan González, M. (2000): Familia y educación en valores. En Foro iberoamericano sobre educación en valores. MEC. Panel 1: Educación en valores democráticos. Montevideo, Octubre.
- Mac Luhan, M. (1987): El medio es el mensaje. Barcelona, Paidós.
- MacCoby, E. E. (1980): Social development: Psychological Growth and the parent-child relationship. Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
- MacCoby, E. E. y Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E.M. Hetherington (ed.): Handbook of child psychology. Nueva York, Wiley, 1-102.
- Machargo, J. (1999): Desarrollo social y personal en la educación primaria. En Martín Bravo, C. (Coord.): Psicología del desarrollo y de la educación en edad escolar. Madrid, Ámbito Ediciones.
- Maganto, J. M. y Bartau, I. (2004): Corresponsabilidad familiar: Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos. Madrid, Pirámide.
- Manifiesto de las Asociaciones de Telespectadores y Radioyentes presentado y firmado en el Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación "Luces en el laberinto audiovisual" organizado por el grupo Comunicar en Huelva, octubre de 2003. <http://www.taconline.net/col/manifiesto.pdf>.
- Marchesi, A. (1984): El conocimiento social del niño. En Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero M. (Comps.): Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño, 323-350. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2000): Controversias en la educación española. Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1990, 1999): Desarrollo psicológico y educación (1), Madrid, Alianza Editorial.
- Marín Ibáñez, R. (1976): Valores, objetivos y actitudes en educación. Valladolid, Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1985): Los valores, fundamento de la educación. En Castillejo, J. L.; Escámez, J. y Marín, R.: Teoría de la educación, 65-85. Salamanca, Anaya.
- Marín Ibáñez, R. (1990a): Axiología educativa. En Altarejos, F. Bouché, J.H. y otros: Filosofía de la Educación hoy, 715-736. Madrid, Dykinson.
- Marín Ibáñez, R. (1990b): Valores y fines. En Altarejos, F. Bouché, J. H. y otros: Filosofía de la Educación hoy, 163-179. Madrid, Dykinson.
- Marín Ibáñez, R. (1993): Los valores, un desafío permanente. Madrid. Cincel.
- Marina, J. A. (1999): El timo de la sociedad de la información. En Marina, J.A y Joyanes, L:

- Marsh, C. J. y Stafford, K.(1988): Curriculum: Practices and Issues. Sidney, McGraw Hill.
- Martín, M. (1991): Los valores actuales de la juventud en España. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Martínez, M. (1997): La educación moral en el curriculum. En Ortega, P. (Coord.): Educación moral, 37-68. Murcia, Caja Murcia.
- Martínez, M. (1998): El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. (2000): Construcción de valores y proceso educativo. En Santos Rego, M. A (Coord.): Pedagogía dos valores en Galicia, 39-69. Santiago de Compostela, ICE da USC.
- Martínez, M.; Puig, J. M. (Comps.) (1991): Perspectivas en educación moral. Barcelona, Graó.
- Martínez, M. y Puxarraís, M.R. (Coords.)(1992): Comunicación, lenguaje y Educación. Monográfico "Educación Moral", nº15, octubre-diciembre 1992. Madrid, Pablo del Río.
- Marx, K. (1968): El capital. México, F.C.E.
- Maslow, A. H. (1943): A theory of human motivation. En Psychological Review, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1954): Motivation and personality. New York, Harper.
- Maturana, R. (1996): La quiebra de la solidaridad. En Hacia un nuevo contrato educativo: la educación de adultos en AA.VV., 61-92. La Rioja, Consejería de Educación.
- Mauri, T., Valls, E. Y Gómez, I. (1992): Els continguts escolars. El tractament en el curriculum. Barcelona, Graó.
- McNally, S., Eisenberg, N. y Harris, J. D. (1991): Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. En Child Development, 62, 190-198.
- Mead, G.H. (1934, trad. 1953): Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires, Paidós.
- MEC (1993): Las transversales y áreas curriculares.
- MEC (1994): Centros Educativos y calidad de enseñanza.
- MEC (1994): Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la secretaría de estado de educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes (B.O.E. del 23 de septiembre).
- Medrano, C. (2005): La familia como contexto básico del desarrollo de valores. En Revista de Psicología General y Aplicada, 58 (2), 239-263.
- Melgares Raya, J. (1989): Valores éticos de la tercera edad. Córdoba, Caja de Ahorros y Monte de Piedad.
- Mestre, M. V.; Samper, P.; Tur, A. y Díez, I. (2001): Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. En Revista de Psicología General y Aplicada, 54 (4), 691-703.
- Mestre, V.; Pérez Delgado, E.; Tur, A.; Díez Calatraba, I.; Soler, J. V. y Samper, P.(1999): El razonamiento prosocial en la infancia y la adolescencia. Un estudio empírico. En Perez Delgado, E. y Mestre, V. (dirs.): Psicología moral y crecimiento personal, 181-190. Barcelona, Ariel.
- Meyrowitz, J. (1985): No sense of place. The impact of electronic media on social behavior. New York, Oxford University Press.
- Miralles, R. (2000): Una mirada crítica. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 12-14.
- Moller Okin, S. y Reich, R. (1999): Families and schools as compensating agents in moral development for a multicultural society. En Journal of Moral Education, 28 (3), 283-298.
- Molpeceres, M. A. (1991): Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.

- Molpeceres, M. A. (1994): El sistema de valores: su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G. y Lila, M.S. (1994): La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En Musitu, G. y Allat, P. (eds.): *Psicosociología de la familia*, 121-146. Valencia, Albatros Educación.
- Morris, Ch. (1956): *Varieties of human value*. Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- Mosteiro, M. J. (2003): Estudio de los valores en los estudiantes de ciencias de la educación de la USC. En *Innovación educativa*, 13, 257-270.
- Munson, J. M. (1984): Personal values: considerations on their measurement and application to five areas of research inquiri. En Pitts, R.E. y Woodside, A.G. (eds.): *Personal values and consumer psychology*, 13-33. Lesington, Lexington Books.
- Musitu, G. (2000): Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. Universidad de Valencia. En *Anuario de Psicología*, vol 31, nº2, 15-32.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994): *Psicosociología de la familia*. Valencia, Albatros Educación.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992): Estilos de socialización, familismo y valores. En *Infancia y Sociedad*, 16, julio-agosto, 67-101.
- Musitu, G., Roman, J. M. y Gracia, E. (1988): *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres/madres y socialización de los hijos*. Barcelona, Labor.
- Mussen, P. H. y Eisenberg, N. (1977): *Roots of caring, sharing and haping. The development of prosocial behavior in children*. San Francisco, Freeman.
- Naval, C. (1995): *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona, EUNSA.
- Nieto, J. y Cabrera, R. (1994): La evolución cultural en animales. En Díaz, J. L. (Ed.): *La mente y el comportamiento animal, ensayos de etología vognitiva*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Núñez Ladevéze, L. y Pérez Ornia, J. R. (2002): Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. El conflicto pragmático de los responsables de la audiencia infantil. En *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 94, 113-143.
- O'Connor, D. J. (1957): *Introduction to the Philosophy of Education*. Londres, Routedledge & Kegan Paul.
- Olwens, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Bloackwel.
- Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) (2005): Los niños y la publicidad en televisión. En *Compra Maestra*. Madrid, OCU Ediciones, S.A. nº 290 Febrero, 18-21.
- Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) (2006): Publicidad en televisión: Hay mucha encubierta. En *Compra Maestra*. Madrid, OCU Ediciones, S.A. nº 300 Enero, 28-34.
- Orizo, F.A. (1996): *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid, Siglo XXI.
- Ortega Carpio, M.L. (1994): *Las OGND y la crisis del desarrollo. Un análisis de la cooperación con Centroamérica*. Madrid-Córdoba, IEPALA-ETEA.
- Ortega Ruíz, R. (1998): La potencialidad educativa del juego infantil. En *Kikirikí*, 50, Año XII, Septiembre-Noviembre, 34-38. Sevilla, MCEP.
- Ortega Ruíz, R. (2000): *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, A. Machado Libros.
- Ortega Ruíz, R. y Mínguez Vallejos, R. (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel Educación.
- Ortega y Gasset, J. (1973): *Obras completas*. Vol. VI. Madrid, Revista de Occidente.
- Ortega, P. (1999): Transversalidad y educación ambiental. En *Pedagogía Social*. Revista

Interuniversitaria. 3 -Segunda Época- Monográfico "Educación Intercultural-1", Junio, 175-190.

- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001): Los valores en la educación. Barcelona, Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996): Valores y educación. Barcelona, Ariel.
- Palacios, J. (1999): La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En López, F.; Etxeberria, I.; Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Coords.): Desarrollo afectivo y social, 267-281. Madrid, Pirámide.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.): Familia y desarrollo humano. Madrid, Alianza.
- Palmonari, A.; Carugati, F.; Ricci, P.E. y Sarchielli, M. (1984): Imperfect identities: a socio psychological perspective for the study of the problems of adolescence. En Tajfel, H. (ed.): The social dimension, Vol 1, 111-136. Cambridge, Cambridge University Press.
- Palmonari, A.; Pombenu, M. L. y Kirchler, E. (1992): Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. En Stroebe, W. y Hewstone, M. (eds.): European Review of social psychology, Vol 3, 285-208. Londres, John Wiley and Sons.
- Papalia, D.E. y Olds, S.W. (1997): Psicología del desarrollo. Bogotá, McGraw Hill.
- Pardo, P. y Herranz, P. (1997): La interacción familiar y entre iguales. En García-Madruga, J.A. y Pardo, P.: Psicología Evolutiva, Tomo II. Madrid, UNED.
- Parsons, T. (1951): Toward a general theory of action. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Pastor, G. (1988): Sociología de la familia. Enfoque institucional y grupal. Salamanca, Sígueme.
- Pérez Alonso-Geta, P. M.; Marín Ibáñez, R. y Vázquez Gómez, G. (1993): Los valores de los niños españoles 1992. Madrid, SM.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2004): Pequeñas manos. Manual para periodistas sobre la protección de la infancia en los medios de comunicación. Valencia.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2005): A socialización da infancia na sociedade da información. En Revista Galega do Ensino nº 47, 1.019-1.040.
- Perez Delgado, E. y Mestre, V. (1995): El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula. Universitat de Valencia.
- Pérez Ornia, J. R. y Núñez Ladevéze, L. (2003): Programación infantil en la televisión española: inadecuada relación entre oferta y demanda. En TELOS, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y sociedad, 54, segunda época, Fundación Telefónica, 103-113.
- Pérez Serrano, G. (1997): Cómo educar para la democracia, Estrategias educativas. Madrid, Popular.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, V. (2004): Valores y juventud. Pautas educativas. Proyecto Educación en Valores. ATEI. Proyectos (www.ateiamerica.com).
- Pérez, P. y Cánovas, P. (1995): Relaciones familiares y valores: Análisis intergeneracional. En Infancia y Sociedad, 29, 117-145.
- Pérez Delgado, E. y García Ros, R. (1991): La psicología del desarrollo moral. Madrid, Siglo XXI.
- Perris, C.; Jaconbon, L.; Lindström, Von Knorring, L. y Perris, H. (1980): Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. Acta Psychiatrica Scandinavica, 61, 265-274.
- Perry, W. (1979): Towards a theory of intellectual and ethical development of college students: A scheme. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Peters, R. S. (1976): Why Doesn't Lawrence Kohlberg Do His Homework. En Phi Delta Kappa, 56 (10).

- Peters, R. S. (1984): Desarrollo Moral y Educación moral. México, F. C. E.
- Piaget, J. (1932, trad. 1984): El criterio moral en el niño. Barcelona, Martínez Roca.
- Powell, M. (1975): La psicología de la adolescencia. México, F.C.E.
- Prencipe, A. y Helwing, Ch. C. (2002): The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. En *Child Development*, 73 (3), 841-856.
- Provenzo, E. F. (1991): Video Kids: making sense of Nintendo. Cambridge, Harvard University Press.
- Puig, J. M. (1996): La construcción de la personalidad moral. Barcelona, Paidós.
- Puig, J. M. (2003): Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral. Barcelona, Paidós.
- Puig, J. M. y Martín, X. (1998): La educación moral en la escuela. Teoría y práctica. Barcelona, Edebé.
- Purpel, D. y Ryan, K. (1976): Moral Education: It Comes with the Territory. Berkeley (California), MCCutcheon.
- Raths, L. E., Harmin, M. y Simon, S. B. (1967): El sentido de los valores en la enseñanza. México, Uteha.
- Raths, L., Harmin, M. y Simona, S.B. (1966): Values and Teaching: Working with Values in the Classroom. Columbus (Ohio), Charles E. Merrill.
- Rawls, J. (1978): Teoría de la justicia. México, FCE.
- Reboul, O. (1999): Los valores de la educación. Barcelona, Idea Book.
- Rest, J. (1983): Morality. En Flavel, J. H. y Markman, E. (eds.): Handboock of child psychology, Vol. 3: Cognitive development, 556-629. New York, Wiley.
- Rest, S. (1975): Recent Research on an Objective Test of Moral Judgment. En De Palma, D. J. y Defoley, J. M.: Moral Development: Current Theory and Research. Nueva Jersey. John Wiley and Sons.
- Rodrigo, M^a J. y Palacios, J. (Coords.)(2004): Familia y desarrollo humano. Colección de Manuales de psicología y educación. Madrid, Alianza Editorial.
- Rodríguez Neira, T. (1999): Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites. Lleida, Milenio.
- ROEEICEP (R.D. 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria).
- Rogers, C. R. (1961): On becoming a person. Boston, Houghton Miffling.
- Rokeach, M. (1973): The nature of human values. Nueva York, Free Press.
- Rokeach, M. (1979): Understanding Human Values. Nueva York, Free Press.
- Rokeach, M. (1985): Inducing change and stability in belief systems and personality structures. En *Journal of Social Issues*, 41, 153-171.
- Rollins, B. C. y Thomas, D. L. (1979): Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En Burr, W. R. y otros (eds.): Contemporary Theories about the family, Vol. 1, 137-364. New York, Free Press.
- Román, J. M. (1995): La incidencia de la televisión y las nuevas pantallas en la dinámica familiar. En *Infancia y sociedad*, 30, 171-185.
- Ros, M. y Grad, H. (1991): El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. En *Revista de Psicología Social*, 6 (2), 181-208.

- Ros, M.; Grad, H. y Martínez-Sánchez, E. (1999): Una intervención en los valores para la mejora del rendimiento académico. En *Revista de Psicología Social*, (14), 2-3, 199-210.
- Rosen, B. C. (1959): Race, Ethnicity and the achievement syndrome. En *American Sociological Review*, 24, 47-60.
- Rosenkoetter, L. I.; Huston, A. C. y Right, J. C. (1990): Television and the moral judgement of the young child. En *Journal of applied Developmental Psychology*, 11, 123-137.
- Rubin, K. H.; Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998): Peer Interactions, relationships and groups. En Damon, W. y Eisenberg, N. (Eds.): *Handbook of Child Psychology*, Vol 3. New York, Wiley.
- Salcedo, J. (1992): Valores y nuevas formas familiares en España. En *Infancia y Sociedad*, 16, 121-127.
- Santos, M. A. (1994): El aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En Santos Rego, M. A. (ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, 120-142. Barcelona, P.P.U.
- Santos, M. A. (ed.) (2000): *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela, ICE, USC.
- Sartori, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid, Ariel.
- Scarr, S. (1993): Biological and cultural Diversity: The legacy of Darwin for development. En *Child Development*, 64, 1333-1353.
- Schaffer, D.R. (1989): *Development psychology. Childhood and adolescence*. Pacific Grove, C. A. Brooks/Cole.
- Scheler, M. (1916, reed 2000): *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid, Caparrós.
- Schickendanz, J. A.; Schickendanz, D. I.; Forsith, P. D. y Forsith, G. A. (1998): *Understanding children and adolescents*. Boston, Allyn and Bacon.
- Schwartz, S. H. (1990): *Mailing of the cross-cultural project on values*. Manuscrito inédito. Jerusalén, The Hebrew University.
- Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.): *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, 1-65. Londres, Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994): Are there universals aspects in the structure and content of human values?. En *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987): Toward a universal psychological structure of human values. En *Journal of personality and social psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1990): Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S.H. y Huisman, S. (1995): Value priorities and religiosity in four western religions. En *Social Psychology Quarterly*, 58, 88-107.
- Sebold, H. (1996): Adolescents' shifting orientation toward parents and peers: a curvilinear trend over recent decades. En *Journal of marriage and the family*, 48, 5-13.
- Selman, R. L.(1980): *The Growth of Interpersonal Understanding. Development and Clinical Analysis*. New York, Academic Press.
- Seminario Comisión española de la UNESCO (1991): *Educación y valores en España*. Madrid, MEC.

- Shaw, S. M. y Dawson, D. (2001): Purposive Leisure: Examining parental discourses on family activities. En *Leisure sciences*, 23, 217-213.
- Smetana, J. G. (1999): The role of parents in moral development: a social domain analysis. En *Journal of Moral Education*, 28 (3), 311-321.
- Smith, A. B., Ballard, K. D. y Barham, L. J. (1989): Preschool children's perceptions of parent and teacher roles. En *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 523-532.
- Smith, M. B. (1963): Personal values in the study of lives. En White, R. W. (Ed.): *The study of lives*, 324-347. New York, Atherton Press.
- Smith, P. K. (1995): Grandparenthood. En Bornstein, M. H. (ed.): *Handbook of parenting*, 89-112. Mahwah, Erlbaum.
- Smith, T. E. (1981): Adolescent agreement with perceived maternal and paternal educational goals. En *Journal of marriage and the family*, 43, 85-93.
- Smith, T. E. (1982): The case for parental transmission of educational goals: the importance of accurate offspring's perceptions. En *Journal of marriage and the family*, 44, 661-664.
- Solé i Gallart, I. (1998): Las prácticas educativas familiares. En Coll, C. (coord.): *Psicología de la Educación*, 157-182. Barcelona, Edhasa.
- Soler y Amigo, J. (1976): Una experiencia concreta realizada en una escuela de Barcelona. Apéndice en Liebert, R. M.; Neale, J. M y Davidson, E. S. : *La TV y los niños*. Barcelona, Fontanella.
- Soutullo, M. (2006): Aproximación a los valores y estilos de vida de niños y niñas de 9 y 10 años de la provincia de A Coruña. Tesis doctoral inédita. Universidade de Santiago de Compostela.
- Spinard, T. L.; Losoya, S. H.; Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Shepard, S. A.; Cumberland, A.; Guthrie, I. K. y Murphy, B. C. (1999): The relation of parental affect and encouragement to children's moral emotions and behaviour. En *Journal of Moral Education*, 28 (3), 323-337.
- Stassen, K y Thompson, R. A. (1997): *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid, Panamericana.
- Steinmetz, S. K. (1979): Disciplinary techniques and their relationship to aggressiveness, dependency and conscience. En Burr, W.R. y otros (eds.): *Contemporary theories about the family*, Vol. 1, 405-438. New York, Free Press.
- Stephenson, J.; Ling, L.; Burman, E. y Cooper, M. (comps.)(2001): *Los valores en la educación*. Barcelona, Gedisa.
- Stevenson, C. L. (1944). *Ethics and Language*. Londres y New Haven, Yale University Press.
- Szapocznik, J. y Kurtines, W. (1993): Family psychology and cultural diversity. En *American Psychologist*, 48, 400-407.
- Tajfel, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder.
- Tajfel, H. y Forgas, J. (1981): Social categorization: Cognition, Values and Groups. En Forgas, J. (Ed.): *Social Cognition*, 113-139. London, Academic Press.
- Tan, A.; Nelson, L.; Dong, Q. y Tan, G. (1997): Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects. En *Communication monographs*, 64, 82-97.
- Taylor, C. (1994): The politics of recognition. En Gutmann, A. (ed.): *Multiculturalism: examining the politics of recognition*, 25-74. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Tejeiro, R. y Pelegrina, M. (2003): *Los videojuegos. Qué son y cómo nos afectan*. Barcelona, Ariel.

- Toharia, J. J. (1982): Valores básicos de los adolescentes españoles. Ministerio de Educación y Cultura.
- Tojo, R.; Leis, R.; Queiro T. y Martinón, J. M.(1994): Niños, adolescentes y televisión. En Revista galega do ensino, 2, 143-164.
- Tolman, E. C. (1951): Toward a general theory of action. Cambridge, Mass, Harvard Univ. Press.
- Torres, E. y Conde, M. E. (1994): Medios audiovisuales y desarrollo social. En Rodrigo, M.J. (Ed.): Contexto y desarrollo social. Madrid, Síntesis.
- Torres, E.; Conde, E. y Ruíz, C. (2002): Desarrollo humano en la sociedad audiovisual. Madrid, Alianza Editorial.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez Martínez, A (2000): Sociedad de la información y cooperación para el desarrollo. Una posición de valor en los sistemas educativos. En Santos, M. A. (ed.): A pedagogía dos valores en Galicia, 183-214. Santiago de Compostela, ICE.
- Touriñán, J. M. y Santos, M. A. (Eds.) (1999): Interculturalidad y educación para el desarrollo. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Grafinova.
- Touriñán, J. M. (Coord.) (2004): Educación en valores. ATEI. Proyectos (www.ateiamerica.com).
- Trilla, J. (1991): Procedimientos de la neutralidad activa. En Martínez, M., y Puig, J. (Coords.): La Educación Moral. Barcelona, Graó.
- Trilla, J. (1992): El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación. Barcelona, Paidós.
- Turiel, E. (1983, trad. 1994): El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención. Madrid, Debate.
- Turiel, E.; Smetana, J. G. y Nucci, L.P. (1988): A Cross Cultural Comparison about What? A Critique of Nisan's Study of Morality and Convention. En Developmental psychology, 24, 1, 140-143.
- Urta Portillo, J. (2006): El pequeño dictador. Madrid, La Esfera de los libros.
- Urta Portillo, J.; Clemente, M. y Vidal, M.A. (2000): Televisión: Impacto en la infancia. Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Valdiney, G.; Clemente, M. y Vidal, M. A. (1998): El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. En Fundación, Infancia y Aprendizaje, 13, 3, 463-469.
- Vallejos, J. F. (2004): Consumo de drogas y Factores de Riesgo y de Protección en Escolares de Secundaria. Lima, DEVIDA.
- Vasta, R.; Haith, M. M. y Miller, S. A. (1996): Psicología infantil. Barcelona, Ariel.
- Vázquez Freire, M. (2000a): Escuela y medios, un conflicto de valores. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 54-57.
- Vázquez Freire, M. (2000b): Nuevos apocalípticos, nuevos integrados. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 58-61.
- Vázquez, G. (1997): Valores y escuela pública en la sociedad civil. En Ortega Ruiz, P. (coord.): Educación moral, 109-125. Murcia, Caja Murcia.
- Vázquez, G. (1999): Filosofía y antropología del currículo. En Argos, J. y Ezquerro, Mª P. (Eds.): Principios del currículo. IV Jornadas Teóricas e Instituciones Educativas Contemporáneas, 31-47. Santander. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Ventura Limosner, M. (1992): Actitudes, valores y normas en el currículum escolar. Madrid, Escuela Española.
- Vermulst, A.; De Brock, A. J. L. L. y Van Zutphen, R. A. H. (1991): Transmission of parenting across generations. En Smith, P.K. (ed.): The psychology of grandparenthood: An

- international perspective, 100-122. Londres, Routledge.
- Vílchez Martín, L. F. (1999): Televisión y familia. Un reto educativo. Madrid, PPC.
- Villegas, J. (1979): Actitudes y conducta. En Salazar, M. y Villegas, J. (Eds.): Psicología Social. México, Trillas.
- Vygotsky, L. S. (1934, trad. 1977): Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, La Pléyade.
- Walker, L.J. y Taylor, J.H. (1991): Family interactions and the development of moral reasoning. En *Child Development*, 62, 264-283.
- Weber, M. (1984): La acción social. Barcelona, Península.
- Whitbeck, S. B. y Gecas, V. (1988): Value attributions and value transmission between parents and children. En *Journal of Marriage and the Family*, 50 (3), 829-840.
- Whiting, J. M. (1970): Socialización. Aspectos antropológicos. En *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, 16-21.
- Wolak, J. y Finkelhor, D. (1998): Effects of partner violence on children. Curso magistral impartido por David Finkelhor en el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Madrid.
- Woodruff, A. (1942): Personal values and the direction of behavior. En *School Review*, 50, 1, 32-43.
- Younis, J.A. (1993): El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual. Las Palmas de Gran Canaria, Librería Nogal Ediciones.
- Zavalloni, M. (1980): Values. En Triandis, H.C. y Brislin, R. W. (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology*, 73-120. Boston, Allyn and Bacon.
- Zimmerman, J. J. y Christakis, D. A. (2005): Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. En *Archives of Pediatric & Adolescence Medicine*, 159, 619-625.
- Ziv, A.; Shulman, S. y Schleifer, H. (1979): Moral development: parental and peer group influence on kibbutz and city children. En *Journal of Genetic Psychologist*, 34, 233-240.

8. ANEXO.

***1. CUESTIONARIO DE VALORES
Y ESTILOS DE VIDA.***

CUESTIONARIO

Valores y estilos de vida de niños y niñas gallegos, 2006.

No cubras nada en estos recuadros >	COLEGIO		
	TITULARIDAD	Público <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>
	HÁBITAT	Rural <input type="checkbox"/>	Urbano <input type="checkbox"/>
	NIVEL	3º <input type="checkbox"/>	4º <input type="checkbox"/>
	RENDIMIENTO ACADÉMICO	NM <input type="checkbox"/>	PA <input type="checkbox"/> D+ <input type="checkbox"/>

Este cuestionario nos ayudará a conocer tus preferencias, gustos y opiniones sobre la familia, amigos, diversiones y estudios. Tu opinión es muy importante y tus respuestas son totalmente anónimas. No escribas tu nombre. No debes dejar ninguna pregunta sin responder.

Datos iniciales:

¿Cuál es tu sexo?	Varón <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>
¿Cuándo naciste?	Mes:.....;	Año: 1.996 <input type="checkbox"/> , 1.997 <input type="checkbox"/> , 1998 <input type="checkbox"/> .
¿Cuántos hermanos sois, incluido tú?	¿Qué lugar ocupas tú entre ellos?	1º <input type="checkbox"/> , 2º <input type="checkbox"/> , 3º <input type="checkbox"/> , 4º <input type="checkbox"/> , 5º <input type="checkbox"/> .
Señala todas las personas que viven en tu casa	Padre <input type="checkbox"/>	Abuelo <input type="checkbox"/>
	Madre <input type="checkbox"/>	Abuela <input type="checkbox"/>
	Hermano/hermana <input type="checkbox"/>	Otros, ¿quiénes?..... <input type="checkbox"/>
¿De qué trabajan tus padres?	PADRE:	MADRE:

¿Cuántas veces realizas estas actividades?

		Nunca o casi nunca	Varias veces al mes	Varias veces a la semana	Siempre o a diario
	Ir al cine				
	Ir a comer fuera de casa con mis padres				
	Ir a misa				
	Tocar algún instrumento con mucho interés				
10.	Jugar en el patio del Colegio después de clase				
11.	Ayudar a poner o recoger la mesa en casa				
12.	Hacer mi cama en casa				
13.	Guardar los juguetes después de jugar				
14.	Escribir cuentos, cómics, poesías				
15.	Escuchar música				
16.	Jugar con los amigos fuera de casa (en el parque o en la calle)				
17.	Merendar con los amigos fuera de casa				
18.	Jugar con los amigos en mi casa				
19.	Jugar a las cartas u otros juegos de mesa				
20.	Pasar el tiempo dibujando				
21.	Jugar en salas de juegos, recreativos o cibers				
22.	Escuchar la radio				
23.	Usar el teléfono móvil (hablar, mandar mensajes, etc.)				
24.	Jugar con la videoconsola, videojuego, maquinita, etc.				

		<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Varias veces a la semana</i>	<i>Siempre o a diario</i>
25.	Leer por entretenimiento un rato				
26.	Ver la televisión				
27.	Trabajar con el ordenador				
28.	Jugar a juegos de movimiento y ejercicio				
	Navegar por internet con el ordenador				

Di en qué medida estás de acuerdo con las siguientes frases.

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
30.	El cine es una de las cosas que más me gustan				
31.	Mis amigos hacen cosas que mis padres no me dejan hacer				
32.	Los padres castigan mucho a los hijos				
33.	Me aburro mucho cuando no estoy en el colegio				
34.	Las reuniones familiares son un aburrimiento				
35.	Me gusta celebrar mi cumpleaños con amigos				
36.	Ir al trabajo es cosa de hombres				
37.	Me gusta regalar algo cuando es el cumpleaños de alguien				
38.	Cocinar es cosa de mujeres				
39.	Las mejores vacaciones se pasan en el campo				
40.	Las madres deben recoger los juguetes después de jugar los niños				
41.	Me gusta ir de compras con mis amigos				
42.	Me gusta tirar muchos petardos en fiestas y verbenas				
43.	Me gusta participar en competiciones deportivas				
44.	Cuando quiero comprar un juguete prefiero ir a una tienda conocida				
45.	Me gusta ir de compras con mis padres				
46.	Prefiero ir al colegio que estar en casa				
47.	Las personas deben ducharse todos los días				
48.	Hay que lavarse los dientes antes de acostarse				
49.	Las mejores vacaciones se pasan en la playa				
50.	Los animales son mejores amigos que las personas				
51.	Me gusta ayudar en las tareas de casa				
52.	Cuando quiero comprar un juguete prefiero ir a una tienda grande				
53.	Me da igual la ropa que llevo con tal de ir limpio				
54.	Los fines de semana hay que salir con la familia				
55.	Me aburro mucho cuando no estoy con mis amigos				
56.	Los domingos hay que ir a misa				
57.	Lo más importante para una mujer es que tenga hijos				
58.	Mientras como veo la televisión				
59.	Debo ser yo quien elija la ropa que debo llevar y no mi madre				
60.	La ropa de marcas conocidas hace sentirme mejor				
61.	Es mejor comer en una hamburguesería que en casa				
62.	Cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre				
63.	Es más divertido estar en la calle que en casa				
64.	Prefiero quedarme en casa que salir con mis padres				
65.	Mis padres me castigan sin motivo muchas veces				
66.	Prefiero ver la televisión que charlar durante la comida o la cena				
67.	Es mejor estudiar primero y luego ver la televisión				
68.	Me gusta más estar con mis padres que con mis amigos				
69.	Prefiero estar sólo en mi habitación que con mi familia en la sala				
70.	Me gusta ir a comer a una pizzería				

Di el grado de importancia que tienen para ti las siguientes cuestiones.

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
71.	Tener hermanos				
72.	Tener dinero para gastar				

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
73.	Tener dinero para ahorrar				
74.	Disfrutar con mis amigos				
75.	Sacar buenas notas				
76.	Tener alguien que sea mi mejor amigo o amiga				
	Ser correcto, portarse bien en clase				
78.	Hacer lo que dicen mis padres				
79.	Defender mis propias ideas				
80.	Ser muy fuerte físicamente y que los demás lo sepan				
81.	Trabajar en clase				
82.	Que el profesor se enfade por el mal comportamiento en clase				
83.	Suspender alguna asignatura				
84.	Formar parte de un equipo deportivo				
85.	Que alguno de mis hermanos o amigos tenga un problema				
86.	Pensar las cosas antes de actuar				
87.	Pelear con alguien si es necesario				
88.	Ser como los demás				
89.	Hablar antes que pelearme para solucionar un problema				
90.	Hacer muchas cosas al mismo tiempo				
91.	Que me castiguen en casa por algo que hice mal				
92.	Ver triste a mi padre o a mi madre				
93.	Ver el programa favorito de TV antes que jugar con mis amigos				
94.	Sacar buenas notas porque es mi obligación				
95.	Compartir mis juguetes con mis amigos				
96.	Llevar ropa de moda				
97.	Estar con los amigos después del colegio				
98.	Que mis amigos me pidan consejo por algo				
99.	Tener muchas cosas aunque no las use				
100.	Usar ropa de marcas conocidas y caras				
101.	Ser ordenado con mis cosas				
102.	Leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana				
103.	Estudiar para saber				
104.	Ir a algún espectáculo deportivo				
105.	Ver la televisión por la noche				
106.	Tener los discos de moda en mi casa				
107.	Ir al campo y disfrutar de la naturaleza				
108.	Que mis padres tengan un coche caro				
109.	Visitar museos				
110.	Hacer gimnasia, deporte, etc.				
111.	Conocer nuevos amigos				
112.	Participar en las actividades de la parroquia				
113.	Que mis padres jueguen conmigo				
114.	Hablar un rato con mis padres en algún momento del día				
115.	Que mi profesor sea simpático				
116.	Estar en el parque o en la calle jugando				
117.	Estar con mis padres los fines de semana				

Di en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
118.	El dinero es lo más importante del mundo				
119.	Es mejor gastar en libros que en otras cosas				
120.	Para sentirse bien como persona, hay que conocer a otra gente				
121.	Hay que aceptar los problemas con tranquilidad				
122.	Es un placer ayudar a la gente				
123.	Cada persona tiene lo que se merece				

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
124.	No hay felicidad sin dinero				
125.	Tener muchos o pocos amigos es cuestión de suerte				
1126.	Las cosas ocurren igual, por mucho que queramos evitarlo				
127.	Cuando hago planes, seguro que los cumplo				
128.	Quien triunfa y tiene éxito es porque ha trabajado duro				
129.	La suerte es lo que más cuenta en la vida.				
130.	Todo el mundo es malo				
131.	Los mayores van a lo suyo				
132.	Quien pega primero pega mejor				
133.	Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás				
134.	Los ricos lo consiguen todo				
135.	La fuerza es lo más importante				
136.	Mi padre siempre tiene razón				
137.	Los mayores no entienden nada				
138.	El mundo es de los jóvenes				
139.	Cualquier persona debe ser respetada				
140.	Mi madre siempre tiene razón				
141.	Hay que ayudar a las personas que lo merezcan				
142.	Me da igual ir a una tienda de Todo a 100 que a otra que no lo sea				

Indica el valor que tienen para ti las siguientes afirmaciones.

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
143.	La familia ayuda				
144.	En el colegio se pueden hacer buenos amigos				
145.	Mis padres me tratan bien				
146.	Me gusta el colegio				
147.	Me da miedo hablar con mis padres				
148.	Estoy mejor en casa que en el colegio				
149.	Cuando las cosas van mal, mi familia siempre me apoya				
150.	Mis padres respetan mis opiniones				
151.	Mis padres se preocupan demasiado por mí				
152.	Sacar buenas notas es muy importante para mis padres				
153.	Cuando tengo problemas pido ayuda a mis padres				
154.	En la escuela hay demasiadas normas				
155.	Cuando hago algo bien mis padres lo notan y están satisfechos				
156.	A mis padres les cuesta darme la paga (dinero)				
157.	En la familia se puede confiar				
158.	Me gusta empezar un nuevo curso				
159.	Confío en mis hermanos o amigos cuando tengo problemas				
160.	Mis compañeros respetan mis opiniones				
161.	Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas				
162.	Mis padres pasan de mí con frecuencia				
163.	En clase se puede trabajar bien				
164.	Mis padres me regañan o castigan cuando lo merezco				
165.	Los profesores prefieren a los que se portan bien				
166.	Los profesores te animan a estudiar más				
167.	Me gusta intervenir y participar en clase				
168.	Mis padres nos tratan por igual a los hermanos				
169.	Cuando hago algo bien, mis profesores me lo dicen				
170.	Al llegar a casa tengo que dar explicaciones sobre dónde he estado				
171.	Mis padres son duros conmigo				

Di en qué grado te gustan las siguientes cosas.

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
172.	Prestar mis deberes, apuntes o esquemas				
173.	Ayudar a alguien a encontrar amigos				
174.	Darle ánimos a un amigo triste				
175.	Hacer siempre lo que yo quiera				
176.	Decir la verdad aunque pueda perder un amigo				
177.	Hacer deporte para tener amigos				
178.	Que los demás se fijen en mí				
179.	Cambiar continuamente de juegos				
180.	Ir a lo mío				
181.	Estudiar para aprobar				
182.	Hacer trabajos en grupo en el colegio				
183.	Estudiar para ser importante en la vida				
184.	Mantener mis juguetes en perfecto estado				
185.	Dejar mis juguetes a los demás				
186.	Prestar dinero aunque no pueda recuperarlo				
187.	Competir jugando				
188.	Guardar bien mis juguetes para que no me los estropeen				
189.	Jugar al fútbol, baloncesto,...., aunque perdamos				
190.	Trabajar sólo para conseguir dinero				
191.	Tener una pandilla				
192.	Que alguien hable mal de mis amigos				
193.	Tener muchos juguetes para que vengan a casa a jugar				
194.	Hacer cosas que ayuden a los demás				
195.	Ser mejor en los deportes que en los estudios				
196.	Hacer deporte para estar bien físicamente				
197.	Conseguir lo que me propongo, aunque sea haciendo trampas				
198.	Cuando no estoy de acuerdo con algo lo digo				
199.	Jugar por jugar, sin importar quien gane				
200.	Callarme lo que pienso porque puede no gustarle a un amigo				
201.	Esforzarme al máximo cuando hago deporte				
202.	Estudiar para saber muchas cosas				
203.	Participar en juegos en que todos ganan				

Otros datos.

204.	¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar o hacer los deberes los días de clase?	Más de 5 horas al día <input type="checkbox"/> Entre 3 y 4 horas al día <input type="checkbox"/>	Entre 1 y 2 horas al día <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora al día <input type="checkbox"/>
205.	¿Te gusta leer?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
206.	De los siguientes tipos de lectura, señala la que más te gusta	Cómics <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Ciencia-ficción <input type="checkbox"/>	Policíacos, detectives <input type="checkbox"/> Poesía <input type="checkbox"/>
207.	¿Eres socio de algún club, asociación, parroquia, organización, etc?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
208.	Si has respondido sí, ¿Cuál?	
209.	¿Con qué frecuencia vas a esa organización?	Nunca o casi nunca <input type="checkbox"/> Varias veces al mes <input type="checkbox"/> Varias veces a la semana <input type="checkbox"/>	Siempre o a diario <input type="checkbox"/> En vacaciones <input type="checkbox"/>
210.	¿Escuchas la radio?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
211.	Si has contestado sí, ¿Cuál es tu espacio o programa favorito?	Deportivos <input type="checkbox"/> Noticias <input type="checkbox"/>	Musicales <input type="checkbox"/> Otros, ¿cuáles? <input type="checkbox"/>
212.	¿Ves la televisión?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

13.	Si has contestado sí, ¿Cuánto tiempo dedicas al día a ver televisión?	Más de 5 horas al día <input type="checkbox"/> Entre 3 y 4 horas al día <input type="checkbox"/>	Entre 1 y 2 horas al día <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora al día <input type="checkbox"/>
214.	¿Qué cadena de televisión ves más a menudo?	Autonómicas (TVG, TeleCoruña, Localia, Telesalnés, etc.) <input type="checkbox"/> TVE1 <input type="checkbox"/> TVE2 <input type="checkbox"/> Antena 3 <input type="checkbox"/>	Cuatro <input type="checkbox"/> Tele 5 <input type="checkbox"/> Video/DVD <input type="checkbox"/> Otros, ¿cuáles? <input type="checkbox"/>
215.	Elige el tipo de programa televisivo que más te gusta.	Deportivos <input type="checkbox"/> Dibujos animados <input type="checkbox"/> Películas o series <input type="checkbox"/> Noticias (Telediario) <input type="checkbox"/>	La publicidad <input type="checkbox"/> Concursos <input type="checkbox"/> Otros, ¿cuáles? <input type="checkbox"/>
216.	Escribe el nombre de los 3 programas de televisión que más te gusten, indicando la cadena que los emite	2..... 3..... 4.....	TV..... TV..... TV.....

Ordena las siguientes actividades del 1 al 10, según tus preferencias

Pon un número en cada recuadro: 1 es lo que más te gusta y 10 lo que menos.

217.	<input type="checkbox"/> Escuchar la radio <input type="checkbox"/> Estudiar <input type="checkbox"/> Ver la televisión <input type="checkbox"/> Salir a jugar con los amigos al aire libre <input type="checkbox"/> Jugar con maquinitas (videoconsola, videojuego, etc.)	<input type="checkbox"/> Leer <input type="checkbox"/> Ir a ver un espectáculo deportivo (partido, etc.) <input type="checkbox"/> Utilizar el ordenador para hacer cosas <input type="checkbox"/> Utilizar el teléfono móvil <input type="checkbox"/> Jugar a las cartas u otros juegos de mesa
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Últimas cuestiones, para terminar:

218.	¿Cómo considerarías tu rendimiento escolar en relación con el de tus compañeros/as?	Excelente, uno de los mejores <input type="checkbox"/> Mejor que la mayoría <input type="checkbox"/> Igual que la mayoría <input type="checkbox"/>	Por debajo de la mayoría <input type="checkbox"/> Pobre, uno de los peores <input type="checkbox"/>
219.	¿A qué hora sueles acostarte los días de clase?		
220.	¿En donde crees que se dicen las cosas más importantes de la vida? (Si marcas más de una opción, pon 1, 2, 3,...)	En casa, con la familia <input type="checkbox"/> Entre los amigos/as <input type="checkbox"/> En los medios de comunicación (periódicos, TV, radio, etc.) <input type="checkbox"/>	En el colegio (los profesores) <input type="checkbox"/> En la Iglesia <input type="checkbox"/> En otro sitio, ¿cuál? <input type="checkbox"/> En ningún sitio <input type="checkbox"/>
221.	¿Cuáles de las siguientes cosas utilizas de forma habitual, aunque no sean tuyas?	Televisor en tu habitación <input type="checkbox"/> Teléfono móvil <input type="checkbox"/> Videoconsola <input type="checkbox"/> Cámara de fotos <input type="checkbox"/> Reproductor de DVD <input type="checkbox"/> Cámara de video <input type="checkbox"/> Ordenador personal <input type="checkbox"/> Ordenador portátil <input type="checkbox"/>	Internet <input type="checkbox"/> TV vía satélite/canal digital <input type="checkbox"/> Equipo de música <input type="checkbox"/> Discman <input type="checkbox"/> Bicicleta <input type="checkbox"/> Ciclomotor <input type="checkbox"/> Otras, ¿Cuáles? <input type="checkbox"/>
222.	Si tienes teléfono móvil ¿para que lo utilizas?	Para llamar o recibir llamadas <input type="checkbox"/> Para enviar o recibir mensajes <input type="checkbox"/> Para dar o recibir "perdidas" <input type="checkbox"/>	Para descargar tonos, melodías <input type="checkbox"/> Para jugar <input type="checkbox"/> Para otra cosa, ¿Cuál? <input type="checkbox"/>
223.	¿Dónde utilizas tu teléfono móvil?	En casa <input type="checkbox"/> En el colegio <input type="checkbox"/> Cuando salgo con los amigos <input type="checkbox"/>	Cuando voy de excursión <input type="checkbox"/> En otro lugar, ¿Cuál? <input type="checkbox"/>
224.	Si tienes ordenador en casa, ¿Para qué lo utilizas?	Para hacer deberes <input type="checkbox"/> Para mandar o recibir mensajes <input type="checkbox"/> Para jugar <input type="checkbox"/>	Para buscar cosas en Internet <input type="checkbox"/> Para otra cosa, ¿Cuál? <input type="checkbox"/>

225.	¿Qué prefieres tomar a la merienda? (De comer y de beber)	Bocata de chorizo, salchichón,... <input type="checkbox"/> Fruta <input type="checkbox"/> Bocadillo de nocilla o similar <input type="checkbox"/> Yogurt <input type="checkbox"/> Pastelito envasado (bollicao,...) <input type="checkbox"/> Otro, ¿Cuál? <input type="checkbox"/>	Zumo <input type="checkbox"/> Agua <input type="checkbox"/> Refresco (coca cola, etc.) <input type="checkbox"/> Bebida energética <input type="checkbox"/> Otro, ¿Cuál? <input type="checkbox"/>
226.	De los regalos que recibiste en Navidad o Reyes, ¿Cuál es el más importante para ti?	

Ya hemos terminado. Muchas gracias por tu colaboración.